

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

15.1
2012

**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 semestral.

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. Todos los artículos recibidos serán remitidos por la Dirección de la Revista al Comité Científico, una vez comprobado que cumplen con los objetivos de esta publicación y con las normas formales establecidas. El Comité Científico 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

Correo electrónico: educacionxx1@edu.uned.es

<http://www.uned.es/educacionXX1/>

VENTA:

Librería UNED: C/ Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid

Tels. 91.398.75.60/73

Correo electrónico: libreria@adm.uned.es

Precio/ejemplar 12.00

<https://serviweb.uned.es/publicaciones/catalogo/revistas.asp?issn=1139-613X>

EDUCACIÓN XX1 ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS:

- DIALNET
- EBSCO
- HEDBIB
- IRESIE
- ISOC
- LATINDEX
- PSICODOC
- RECYT
- REDALYC
- REDINED
- RESH
- SCOPUS
- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX
- ULRICH'S

CATÁLOGOS:

- BRITISH LIBRARY
- CCPP
- CCUC
- CENDOC
- CIRBIC
- CISNE
- COMPLUDOC
- CREDI/OEI
- HUMBOLDT UNI. ZU BERLIN
- I. N. RECHERCHE PEDAGOGIQUE
- LIBRARY OF CONGRESS (USA)
- REBIUN
- WORLDCAT

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Madrid, 2011

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR

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

Julia Boronat Mundina. Universidad de Valladolid

María Cristobal Martín. Universidad Complutense

M.^a Ángeles González Galán. UNED

M.^a de Codés Martínez González. UNED

Rogelia Perea Quesada. 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

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*

Peter Cookson, *Delaware State University, USA*

Fátima Cunha Ferreira, *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre de la Torre, *Universidad de Barcelona*

Tatyana Dronzina, *Universidad de Sofía, Bulgaria*

Iñaki Dendaluze Segurola, *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*

José Luis Gaviria Soto, *Universidad Complutense de Madrid*

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

Enrico Gori, *Universidad de Udine, Italia*

Suzy Harris, *Universidad de Roehampton, Reino Unido*

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 Autònoma 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, *IIPE, Buenos Aires, Argentina*
Javier Tourón Figueroa, *Universidad de Navarra*
Gerhard Tulodziecki, *Universidad de Paderborn, Alemania*
Amando Vega Fuentes, *Universidad del País Vasco*
Conrad Vilanou Torrano, *Universidad de Barcelona*
Luis Miguel Villar Angulo, *Universidad de Sevilla*
Miguel Ángel Zabalza Beraza, *Universidad de Santiago de Compostela*

ÍNDICE

Editorial	11-13
------------------------	-------

Estudios

1. ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE EDUCACIÓN XX1 (BIBLIOMETRIC STUDY OF EDUCACIÓN XX1) <i>Almudena Gómez-García, M. Teresa Ramiro, Tania Ariza y M. Reina Granados.</i> <i>Universidad de Granada</i>	15-42
2. APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS DE LAS MUJERES Y DEL GÉNERO A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA (CONTRIBUTION OF WOMEN AND GENDER STUDIES TO SCHOOL ORGANIZATION. THE STATE OF THE MATTER IN SPAIN) <i>Adelina Calvo Salvador y Carlos Rodríguez Hoyos</i> <i>Universidad de Cantabria</i>	43-60
3. ADIÓS A LA IGUALDAD DE SEXOS. UNA NUEVA PERSPECTIVA EN LA INVESTIGACIÓN DE SEXO Y GÉNERO. (GOODBYE SEX EQUALITY. A NEW APPROACH TO THE RESEARCH ON SEX AND GENDER) <i>Beatriz Álvarez González, UNED Alicia Dolores Costa Aguirre,</i> <i>Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)</i>	61-86
4. TECNOLOGÍAS PARA LA COEDUCACIÓN Y LA IGUALDAD: VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE UNA HERRAMIENTA WEB (TECHNOLOGIES FOR COEDUCATION AND EQUALITY: TEACHERS ASSESSMENT OF AN EDUCATIONAL WEB TOOL) <i>M^a Ángeles Rebollo, Rafael García, Raquel Barragán, Olga</i> <i>Buzón y Estrella Ruiz</i> <i>Universidad de Sevilla</i>	87-112

5. INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN DE TEXTOS POR ORDENADOR EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA. EL PROGRAMA ESSA
(INTRODUCTION TO COMPUTER ESSAY EVALUATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. ESSA SOFTWARE)
José Luis García González
Universidad de Cantabria 113-134

6. EL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA
(THE PROFESSIONAL PROFILE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION IN THE REGION OF VALENCIA)
Antonio Campos Izquierdo
Universidad Politécnica de Madrid
María Dolores González Rivera y José Emilio Jiménez-Beatty
Navarro
Universidad de Alcalá 135-156

7. HACIA UNA MAYOR COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO A TRAVÉS DE LAS PRUEBAS PISA: CONTRASTE DE TRES HIPÓTESIS A PARTIR DE UNOS DATOS EMPÍRICOS
(TOWARDS A GREATER OVERALL UNDERSTANDING OF ACADEMIC PERFORMANCE USING THE PISA TESTS: TESTING THREE HYPOTHESES BASED ON EMPIRICAL DATA)
Santiago Nieto Martín y Adriana Recamán Payo
Universidad de Salamanca 157-178

8. LA UNIVERSIDAD POSTMODERNA Y LA NUEVA CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO
(THE POSTMODERN UNIVERSITY AND THE NEW KNOWLEDGE PRODUCTION)
María José García Ruiz
UNED 179-194

9. EL ESTUDIO DE LAS CREENCIAS SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO REFERENTE PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE
(THE STUDY OF BELIEFS ABOUT CULTURAL DIVERSITY

- AS A REFERENCE FOR IMPROVING TEACHER TRAINING)
M^a del Carmen López López y Eva Fca. Hinojosa Pareja
Universidad de Granada..... 195-218
- 10 FALANGE Y EDUCACIÓN: EL SEPTEM Y EL DEBATE
 SOBRE EL BACHILLERATO EN LOS AÑOS CUARENTA
 (FALANGE AND EDUCATION: THE SEPTEM AND THE
 DEBATE ON SECONDARY EDUCATION DURING THE
 FORTIES)
Antonio Fco. Canales Serrano
Universidad de La Laguna..... 219-240
11. UNA APROXIMACIÓN A LOS PATRONES DE
 COMUNICACIÓN ENTRE EL PROFESOR MENTOR Y EL
 PROFESOR-ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO DE LA
 PRÁCTICA PEDAGÓGICA
 (AN APPROACH TO COMMUNICATION CONTEXT
 BETWEEN MENTOR TEACHERS AND STUDENT-
 TEACHERS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL
 PRACTICE)
Claudio Díaz Larenas
Universidad de Concepción (Chile)
Cecilia Bastías Díaz
Universidad San Sebastián (Concepción, Chile) 241-264
12. PEDAGOQUEER: RESISTENCIAS Y SUBVERSIONES
 EDUCATIVAS
 (QUEER PEDAGOGY: EDUCATIVE RESISTANCE AND
 SUBVERSIONS)
Jordi Planella y Asun Pie
Univesitat Oberta de Catalunya..... 265-284

Recensiones

Editorial

Hace ocho años que asumimos el Decanato de la Facultad de Educación de la UNED. Según acuerdos de la Junta de Facultad en los momentos fundacionales de *Educación XX1*, el Decano debía asumir la dirección de la misma. Así lo hicimos, contando desde el primer momento, como Directora Adjunta, con la Vicedecana Dra. Marta Ruíz Corbella. Ella ha sido el alma de la revista durante estos años.

Desde el principio nos propusimos alcanzar progresivamente cotas de calidad que respondiesen a todos y cada uno de los parámetros e indicadores exigidos por las agencias, bases de datos, catálogos, etc., donde pretendíamos que quedara indexada nuestra revista. El trabajo ha sido duro. Quienes están al cargo de una revista conocen bien el esfuerzo que supone dar respuesta a todos esos indicadores que si no se cubren, la revista queda desplazada sin remedio.

Quizás, como resumen de esta etapa de ocho años al frente de *Educación XX1*, podríamos destacar brevemente los siguientes datos:

Hemos publicado nueve volúmenes y once números (desde el 2010 *Educación XX1* se edita semestralmente). En ellos se han insertado un total de 111 artículos.

Uno de los primeros objetivos fue responder a los 33 criterios de calidad indicados por LATINDEX, cuestión que, hace algunos años, se logró superar. Además de estos requisitos, a *Educación XX1* la logramos indizar en 17 bases de datos nacionales e internacionales. Destacaríamos entre ellas SSCI, SCOPUS, REDALYC, IRESIE, CCHS o ERIH. También hemos logrado estar presentes en 17 catálogos nacionales e internacionales. Tanto las bases como los catálogos se encuentran bien especificados en nuestra Web: <http://www.uned.es/educacionXX1/> Más allá de esto, la revista está recogida y destacada en todos los buscadores científicos reconocidos, en repositorios e índices de impacto, etc.

Los intercambios con otras revistas científicas, también forman parte del acervo e impacto de una publicación de estas características. Pues bien,

esta revista, en el momento actual, mantiene este tipo de intercambios con más de un centenar de revistas científicas del ámbito educativo de todo el mundo.

La cantidad de originales que progresivamente han venido llegando a *Educación XX1* nos obligó a ir aumentando el número de miembros de nuestro Comité Científico que pasó de 49, así como implementar la acción de evaluadores externos de prestigio con el fin de que pudieran realizar, como expertos, las tareas de arbitraje y valoración de dichos originales. Actualmente contamos con 63 evaluadores externos.

Respecto al impacto que podemos valorar según los accesos a la página Web, en 2010 el sitio de la revista recibió un total de 70.429 visitas y se realizaron 27.524 descargas, de acuerdo a los datos que proporciona REDALYC.

Podríamos seguir señalando logros de la revista en estos ocho años, pero ya basta. Ahí quedan.

No podemos ocultar que todo el equipo que, de una u otra forma, hemos tenido algo que ver con esta etapa de *Educación XX1* sentimos el orgullo de haber situado a la revista en los primeros puestos de entre las revistas de educación de España. Todos, cada uno en su puesto, cada uno con sus responsabilidades dentro del seno de la estructura de la revista, han puesto su grano de arena para llegar a este punto. Igualmente queremos agradecer la idea inicial de fundar esta revista que concretó la entonces Decana, Dra. Carmen Jiménez. En fin, desde su nacimiento hasta ahora, han sido muchos los esfuerzos de unos y otros para haber llegado hasta aquí.

Nosotros abandonamos el barco, como corresponde a un equipo decanal, cuyo Decano cumplió los dos mandatos que como máximo puede ostentar. Y lo abandonamos dejándolo en inmejorables condiciones con el fin de que los que lleguen ahora continúen la senda de que cada número publicado sea mejor que el anterior y que el reconocimiento internacional continúe incrementándose sin cesar. Estamos seguros de que así sucederá. Nosotros estaremos atentos a cualquier tipo de consulta o colaboración que se nos pudiera solicitar, pero los responsables ahora serán otros.

Gracias, muchas gracias a todos los que nos han seguido durante este tiempo, bien sea a través de la edición impresa o a través de la digital. Ustedes han sido el único motivo de la dedicación que hemos mantenido para realizar esta apasionante tarea de hacer crecer el conocimiento científico a través de una publicación como ésta.

En fin, les dejamos el número actual lleno, como siempre, de interesantes aportaciones que nos llegan esta vez desde las Universidades de Granada, Cantabria, Sevilla, Alcalá de Henares, Salamanca, UNED, UOC, La Laguna, todas ellas de España, así como desde UTPL (Ecuador) y Concepción y San Sebastián de Chile.

Lorenzo García Aretio
Director *Educación XXI*

Estudios

1

ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE EDUCACIÓN XX1

(BIBLIOMETRIC STUDY OF EDUCACIÓN XX1)

Almudena Gómez-García, M. Teresa Ramiro, Tania Ariza y
M. Reina Granados
Universidad De Granada

RESUMEN

Los estudios bibliométricos han adquirido hoy en día gran importancia en el ámbito científico. El objetivo de este estudio es realizar un análisis bibliométrico de la *Revista Educación XX1* de los últimos diez años, recientemente incorporada en la Web of Science donde se pretende conocer la situación actual de la misma. Para ello fueron analizados un total de 89 artículos, consultados en la versión electrónica de la revista, la base de datos IN-RECS y el sistema de información científica Redalyc, atendiendo a una serie de indicadores bibliométricos entre los que se encuentran: índice de autoría, nacionalidad de los autores, universidad de procedencia, idioma de publicación, número de referencias por año en cada artículo y número de descargas por artículo, entre otros. En los resultados de esta investigación se puede observar como el idioma predominante es el castellano, mayoritariamente los autores son de nacionalidad española, los artículos publicados en 2007 fueron los que más citas recibieron, existe un gran porcentaje de referencias de artículos publicados antes del 2000 y no existe relación entre los artículos más citados y los más descargados. Para finalizar, se proponen una serie de orientaciones que la revista puede considerar en relación a conseguir una mayor difusión, reconocimiento como revista internacional, la actualización de los años de publicación de las referencias, la filiación de los autores, así como las áreas temáticas de educación sobre las que publicar.

ABSTRACT

Bibliometric studies in science have recently acquired great relevance. The aim of this study is to undertake a bibliometric analysis of the *Revista Educación XX1* in the last ten years. This journal has been recently incorporated in the Web of Science, and we aim to revise the current status of it. For this reason, we have undertaken the analysis of a total of 89 articles, consulted in the electronic version of the journal, the IN-RECS database and Redalyc scientific information system, following a series of bibliometric indicators, some of the most relevant of them are: authorship index, authors' nationality, university of origin, language of publication, number of references per year on each article and number of downloads per paper, among others. Among the most prominent results of this research we can conclude that the predominant language used in this publication is Spanish, the authors are mostly of Spanish nationality, the articles published in 2007 were the ones that most citations received, it exists a large percentage of references of articles published before 2000 and there does not exist any relation between the most cited papers and those which are most downloaded. Finally, the paper concludes pointing out some general guidelines aimed to promote the wider dissemination of this journal, its recognition as an international journal, the updating of the year of publication of the references, the affiliation of the authors, and also in relation to subject areas of education on which to publish.

INTRODUCCIÓN

Los análisis bibliométricos tienen hoy en día un peso muy relevante para la comunidad científica, dado que se encargan de determinar el estado actual de la situación de diversas áreas de conocimiento (Quevedo-Blasco y López-López, 2010). Por ello, los estudios bibliométricos son interesantes para las propias revistas científicas, ya que muestran las características necesarias para situarse en las mejores posiciones dentro de la Web of Science (WoS), según el factor de impacto que se le proporciona al ser incluidas en el *Journal Citation Reports* (Buela-Casal et al., 2009; Quevedo-Blasco, Díaz-Piedra y Guglielmi, 2010). Para aquellas revistas que no se encuentran indexadas en la WoS también existe en España la clasificación a partir del Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales (IN-RECS) (Delgado López-Cózar, Ruiz Pérez y Jiménez Contreras, 2010).

El ascenso de las revistas en la clasificación conlleva una mejora de la calidad de autores que publican en ellas. Esto hace que, a su vez, se sitúen en mejores posiciones, dado que los artículos aportan datos más relevantes a la ciencia, reciben por tanto más citas y en consecuencia aumenta su índice de impacto (Buela-Casal y Zych, 2010).

Los trabajos que se están realizando en esta línea son muy heterogéneos. Así, se pueden encontrar estudios que tratan sobre la producción científica (Díaz y Buela-Casal, 2010; Quevedo-Blasco y López-López, 2010), investigaciones que realizan comparaciones entre diferentes revistas (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2009; Buela-Casal, Zych, Sierra y Bermúdez, 2007; Quevedo-Blasco y López-López, 2010; Zych y Buela-Casal, 2007) y otros trabajos que realizan análisis bibliométricos de una sola revista (Villar Álvarez, Estrada Lorenzo, Pérez Andrés y Rebollo Rodríguez, 2007).

Para realizar los análisis ha sido necesario establecer índices bibliométricos como pueden ser: tipo de metodología, tipo de muestra, factor de impacto, vida media de las citas y áreas académicas, entre otros (Díaz y Buela-Casal, 2010; Quevedo-Blasco y López-López, 2010).

El análisis de las publicaciones científicas es uno de los criterios clave para analizar la producción de las universidades (Betz, 2010; Buela-Casal et al., 2009; Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2010) y su eficiencia (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco, Guillen-Riquelme et al., 2010).

Del mismo modo, existen estudios que comparan diferentes países y se observa el índice de internacionalidad de las revistas a partir de los criterios establecidos en Zych y Buela-Casal (2009). Igualmente, se demuestra que ser una revista internacional tiene mayor relevancia que ser extranjera (Buela-Casal et al., 2007; Navarrete-Cortés, Quevedo-Blasco, Chaichio-Moreno, Ríos y Buela-Casal, 2009; Zych y Buela-Casal, 2007; Zych y Buela-Casal, 2009), debido a que la productividad científica no tiene fronteras y no solo trasciende a los países de procedencia de dichos estudios. Para formar parte de este grupo de publicaciones internacionales uno de los requisitos imprescindibles es estar indexado en la WoS, aunque cumplir solo este criterio no garantiza la internacionalidad (Navarrete-Cortés, Fernández-López, López-Baena, Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2010; Zych y Buela-Casal, 2010).

Por ello, el objetivo del presente estudio es realizar un análisis bibliométrico para determinar la situación actual de la *Revista Educación XXI*. A partir de este se pretenden detectar las variables que producen fluctuaciones de posición de la revista en IN-RECS. La revista objeto de estudio se encuentra en la actualidad ocupando los primeros puestos del primer cuartil de IN-RECS, siendo el mejor momento para este tipo de estudio. Esto permitirá aportar una serie de orientaciones para que la revista se mantenga en este primer cuartil o incluso mejore de posición.

1. MÉTODO

1.1. Unidad de análisis

En este trabajo se analizaron los 89 artículos publicados por la *Revista Educación XXI*, en los años comprendidos entre 2000 y 2009.

1.2. Materiales

La *Revista Educación XXI* (ISSN: 1139-613-X), publicada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, fue creada en el año 1998. En cada número pueden encontrarse de 8 a 11 artículos, clasificándose en artículos de sección monográfica y artículos de sección abierta. Además, se incluyen en la parte final de los mismos, reseñas de libros.

La publicación desde el año 1998 hasta el año 2009 ha sido anual, produciéndose en los meses de octubre/noviembre. En el año 2010 la revista ha anunciado su carácter semestral, la primera en mayo/junio y la segunda en octubre/noviembre. De este modo, en 2010 se han realizado dos números, ambos pertenecientes al volumen 13 de la revista, siendo 13 el total de números desde 1998.

La revista publica en español, así mismo se aceptan colaboraciones en otros idiomas, como inglés y alemán. *Revista Educación XXI* tiene acceso vía internet, sin ningún tipo de embargo para acceder a todo su contenido y puede consultarse en versión impresa. Todos los artículos son evaluados por el consejo científico, bajo el sistema de doble ciego.

Las bases de datos donde se encuentra indexada son las siguientes: A 360º: Plataforma de revistas, sumarios y editoriales, Dialnet, HEDBIB, Social Sciences Citation Index (Web of Knowledge), ISOC, IRESIE, Latindex, PSICODOC, Redalyc, REDINED, Scopus, Ulrich's y IBEDOCs. Al mismo tiempo, esta revista puede encontrarse en numerosos catálogos como CIRBIC y Cisne, en los repositorios E-Spacio UNED, RECYT y RE-COLECTA y en los buscadores científicos Google Académico y Scirus. Su factor de impacto se registra en DICE, INRECS y RESH. El promedio anual de descargas de la citada revista en el año 2010 registrado por Redalyc fue de 2.311,6 y el promedio mensual de artículos descargados es de 1.489.

El Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales (IN-RECS), es una base de datos dirigida por el grupo de investigación *Eva-*

luación de la Ciencia y de la Comunicación Científica (EC³) de la Universidad de Granada, desde el año 2004. Revistas, autores e instituciones, con registros de antigüedad desde 1994, pueden ser consultadas en esta base. En IN-RECS se puede consultar el factor de impacto de las revistas indexadas según las citas recibidas, dentro de las revistas que la base de datos considera fuente, entre las que se encuentra Educación XX1.

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, es decir el sistema de información científica Redalyc, es un portal de Internet que desde el año 2002 permite realizar búsquedas científicas, descargar documentos y visualizar los análisis estadísticos que desde la plataforma se están realizando. Este reciente sistema de información es innovador porque realiza contabilizaciones de las descargas de los artículos y admite la consulta tanto de los artículos que fueron más descargados como de los países desde donde se realizaron dichas descargas.

1.3. Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo mediante análisis de documentos según la clasificación propuesta por Montero y León (2007). Para la elaboración y redacción del artículo se han seguido las normas de Ramos-Álvarez, Moreno-Fernández, Valdés-Conroy y Catena (2008).

El análisis de la revista fue realizado por dos investigadores de forma individual para hallar su grado de acuerdo, siendo este de un 100%. El periodo de búsqueda fue el comprendido entre el 13 y el 22 de diciembre de 2010 a través de todas y cada una de las publicaciones extraídas de la propia web de la revista desde el año 2000 al 2009. Así mismo, se analizaron los datos de la revista que pueden extraerse de la base de datos IN-RECS. Este estudio fue realizado a finales del año 2010, por ello no se tuvieron en cuenta los artículos publicados durante ese año, dado que la base de datos IN-RECS no tenía actualizados los datos correspondientes a las citas de dichos trabajos. El análisis fue realizado en IN-RECS y no se consideraron los datos de la WoS porque al tratarse de una revista de reciente incorporación a la misma, no disponía de los datos necesarios.

En este trabajo fueron considerados tanto los artículos de sección monográfica como los artículos de sección abierta, dentro de ambos se incluyen distintos tipos de artículos (Fernández-Ríos y Buela-Casal, 2009; Sánchez-Meca, 2010) como por ejemplo empíricos (Lara y Rivas, 2009; Manzano Díaz e Hidalgo Diez, 2009) y teóricos (Egido Gálvez, 2009; Fandos Igado y Aguded Gómez, 2009). Cada uno de estos artículos se analizó independientemente y se tuvieron en cuenta indicadores cualitativos (tipo de

artículo, tipo de muestra, temática de la revista, temática del área de educación, nacionalidad de los autores, idioma de publicación, universidad de procedencia) y cuantitativos (citas por artículo, citas por artículo en los tres años posteriores a su publicación, índice de autoría, índice de actualización de los artículos, número de descargas de los 20 artículos más descargados y número de descargas por países).

El cálculo de las citas recibidas por cada artículo se realizó mediante la consulta de la base de datos IN-RECS, contabilizando las citas recogidas en la lista de artículos más citados. En relación a las citas por artículo en los tres años posteriores a su publicación, se tuvieron en cuenta las anotadas en el indicador «citas recibidas», utilizando únicamente aquellas producidas en los tres años posteriores.

El tipo de artículo venía dado por la propia revista que clasifica los artículos según sean de sección monográfica, sección abierta o recensiones, quedando estas últimas fuera del estudio por no ser objeto del mismo. El tipo de muestra empleada por los trabajos, se registró mediante la lectura de los resúmenes de los artículos. No obstante, cuando estos no especificaban dicha muestra, el procedimiento fue acudir a la lectura del método.

Para categorizar las temáticas de la revista, se usó la Clasificación Decimal Universal y los códigos de la UNESCO. Estas mismas temáticas fueron usadas para cuantificar los artículos que pertenecen al 1% de los más citados en IN-RECS en el área de educación. En la obtención del índice de autoría, era anotado el número de autores que publicaban cada uno de los artículos. Así mismo, se tuvo en cuenta la nacionalidad de todos los autores firmantes.

Otro de los indicadores registrados fue la universidad de procedencia. En el caso en el que los artículos fueron publicados desde una sola universidad, la universidad de procedencia era dicha universidad. Sin embargo, cuando los artículos eran publicados por autores que pertenecían a diferentes universidades, se atendía al criterio de seleccionar la universidad de procedencia del primer autor. Para los casos donde los artículos eran redactados por autores afiliados a otras instituciones, como centros educativos de diferentes etapas u otros organismos, se usó la categoría «otros».

El índice de actualización en cada uno de los artículos de los dos últimos años (2008-2009) consistió en contabilizar todas las referencias bibliográficas que aparecían en los trabajos, agrupándolas por el año de su publicación. Además, se tuvo en cuenta el idioma de redacción del documento (español, inglés o alemán).

Por último, para analizar el número de descargas de los artículos se usó el sistema de información científica Redalyc, el cuál realiza contabilizaciones del número de descargas de cada uno de los artículos más descargados por año, desde el año 2007 hasta la actualidad. De este modo se realizó un sumatorio de las descargas de los 20 artículos más descargados desde el año 2007 hasta el 2010, seleccionando los 20 artículos resultantes como más descargados del total de los años contabilizados por Redalyc. Para contabilizar dichas descargas por áreas geográficas se agruparon los datos de Redalyc de las descargas por países en la distribución de áreas geográficas.

Todos estos indicadores fueron recogidos en una misma base de datos del programa estadístico SPSS 15.0 para Windows, con el objeto de que a la hora de realizar los análisis se pudieran efectuar relaciones significativas entre diferentes indicadores.

2. RESULTADOS

Los resultados ponen de manifiesto que en relación al tipo de artículo, los trabajos revisados pertenecieron a artículos de sección monográfica (58,74%) y artículos de sección abierta (41,6%). En la figura 1 puede observarse el número de artículos en función del tipo de artículo y el año de publicación. Según el número de citas que la revista ha recibido por los artículos que han sido analizados, se constató que durante el periodo de 2000 a 2009, la revista recibió un total de 23 citas, de las cuales 22 fueron citas nacionales y 1 internacional. Cabe destacar, que no se encontraron diferencias significativas ($t=0,646$; $p=0,520$) en la media de citas recibidas entre los artículos que corresponden a artículos de sección monográfica ($M=0,29$; $DT=0,61$) y los que corresponden a artículos de sección abierta ($M=0,22$; $DT=0,47$).

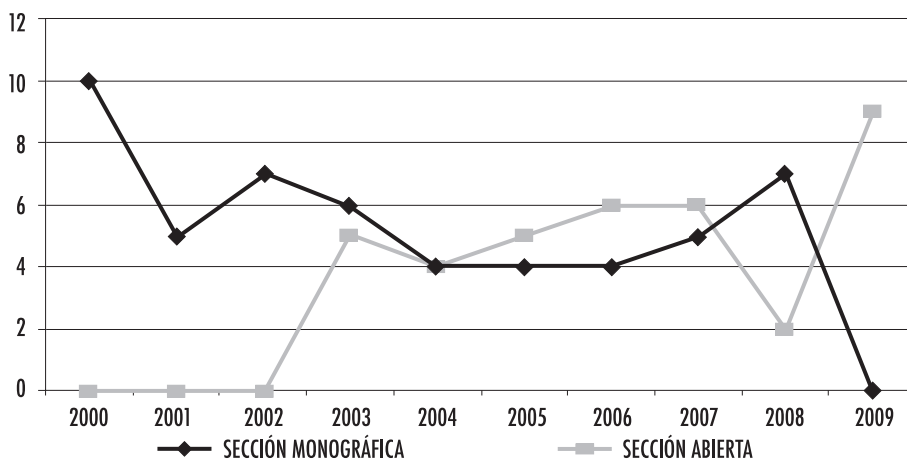


Figura 1. Número de artículos publicados en la *Revista Educación XXI* durante el periodo comprendido entre el año 2000 y 2009, en función del tipo de artículo.

En la figura 2 puede observarse la media de citas recibidas por los artículos en función del año de publicación. Así, se observa que los artículos publicados en el año 2000 y 2007, son los que más citas han otorgado a la revista, con una media de 0,5 y 0,6 respectivamente. Por el contrario, los artículos publicados en los años 2001 y 2006 no han tenido ninguna cita.

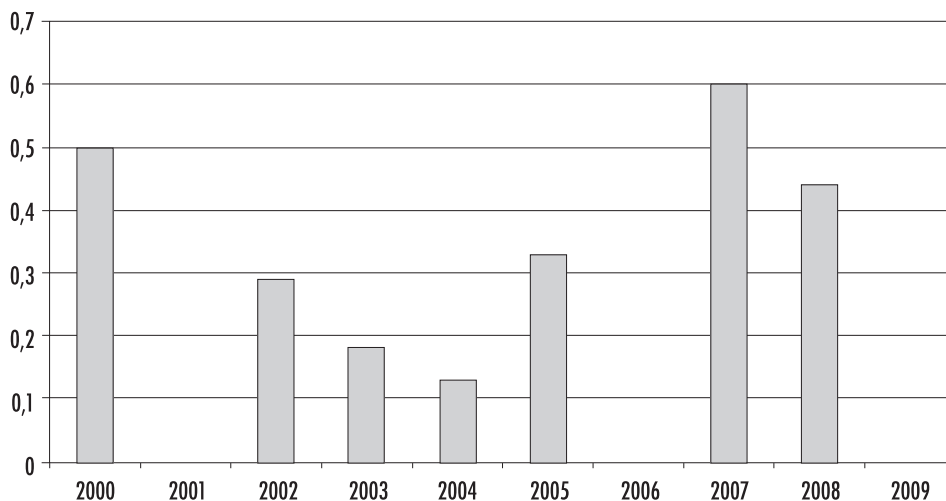


Figura 2. Media del número de citas recibidas por los artículos publicados en la *Revista Educación XXI*, en función del año de su publicación.

En cuanto al número de citas que los artículos han recibido en los tres años posteriores a su publicación, se puede observar en los resultados que los artículos publicados en 2007 son los que más citas han recibido en los tres años posteriores, con una media de 0,6 citas por artículo (véase figura 3). Además, es importante mencionar que tampoco se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($t=0,36$; $p=0,971$) en este indicador, en función del tipo de artículo: sección monográfica ($M=0,19$; $DT=0,56$) o sección abierta ($M=0,14$; $DT=0,41$).

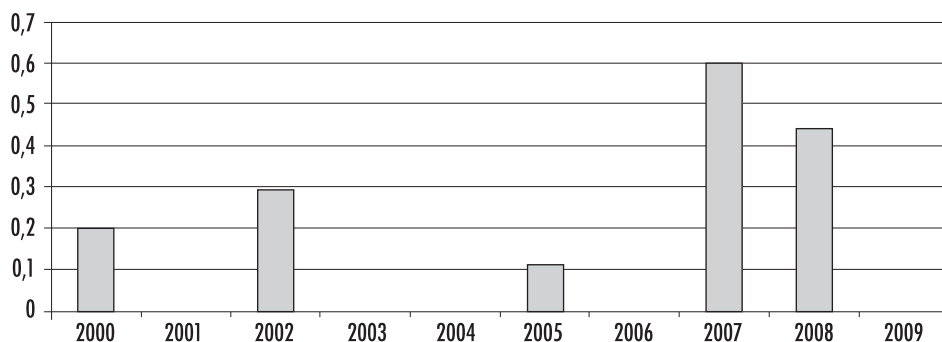


Figura 3. Media del número de citas recibidas en los tres años posteriores a su publicación, por los artículos publicados en la *Revista Educación XXI*, en función del año de su publicación.

En relación a la muestra empleada por los autores de cada uno de los documentos publicados, ésta se categorizó en siete niveles que fueron los siguientes: sin muestra, infancia con patología, infancia sin patología, adolescencia con patología, adolescencia sin patología, adultos con patología y adultos sin patología. En los resultados puede verse que el 91% de los artículos revisados no utilizó ningún tipo de muestra, el 1,1% de dichos artículos utilizó muestra de infancia con patología, el 1,1% de infancia sin patología, y por último, el 6,7% restante de adultos sin patología. En la tabla 1 puede observarse la distribución del tipo de muestra utilizada en los artículos, en función del tipo de artículo (sección monográfica o sección abierta). Además, se realizó la prueba estadística chi cuadrado, para determinar si había relación entre el tipo de artículo y la muestra utilizada, los resultados obtenidos fueron que existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(3)}=7,805$; $p=0,050$). Así, los resultados permiten determinar que los artículos de sección monográfica no utilizaron muestra en mayor medida que los artículos de sección abierta.

Tipo Muestra	Sección Monográfica		Sección Abierta		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sin muestra	51	63,0	30	37,0	81	100
Infancia con patología	0	0	1	100,0	1	100
Infancia sin patología	0	0	1	100,0	1	100
Adolescencia con patología	0	0	0	0	0	0
Adolescencia sin patología	0	0	0	0	0	0
Adultos con patología	0	0	0	0	0	0
Adultos sin patología	1	16,7	5	83,3	6	100

Tabla 1. Distribución de los artículos en función del tipo de muestra utilizada y el tipo de artículo.

Otro indicador de los estudiados corresponde con el tipo de temática sobre el que versa el artículo. Por consiguiente, en la figura 4 pueden observarse los resultados obtenidos. Es importante destacar que la temática más tratada fue la «Educación transversal», con un total de 12 artículos, seguida de «Universidad» con 9 artículos y «Formación» y «Evaluación», con 8 artículos. Además se calculó la distribución de las temáticas en función del tipo de artículo (véase tabla 2), en la cual no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(18)}=28,314$; $p=0,057$).

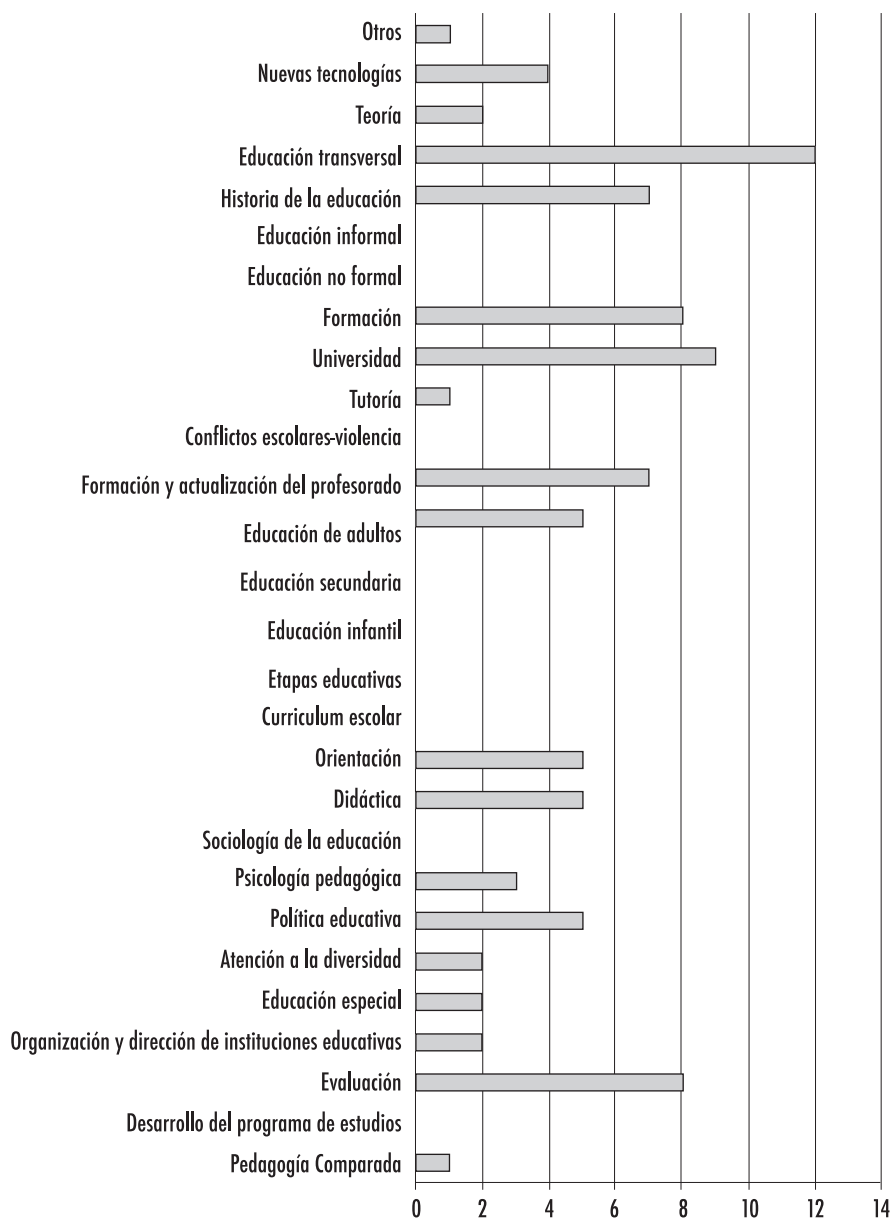


Figura 4. Distribución de los artículos en función de la temática.

Temática*	Sección Monográfica		Sección Abierta		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pedagogía Comparada	1	100,0	0	0	1	100
Evaluación	4	50,0	4	50,0	8	100
Organización y dirección de instituciones educativas	0	0	2	100,0	2	100
Educación especial	1	50,0	1	50,0	2	100
Atención a la diversidad	1	50,0	1	50,0	2	100
Política educativa	1	20,0	4	80,0	5	100
Psicología pedagógica	1	33,3	2	66,7	3	100
Didáctica	2	40,0	3	60,0	5	100
Orientación	5	100,0	0	0	5	100
Educación de adultos	4	80,0	1	20,0	5	100
Formación y actualización del profesorado	5	71,4	2	28,6	7	100
Tutoría	0	0	1	100,0	1	100
Universidad	3	33,3	6	66,7	9	100
Formación	6	75,0	2	25,0	8	100
Historia de la educación	5	71,4	2	28,6	7	100
Educación transversal	11	91,7	1	8,3	12	100
Teoría	0	0	2	100,0	2	100
Nuevas tecnologías	2	50,0	2	50,0	4	100
Otros	0	0	1	100,0	1	100

* Las temáticas que no aparecen en la tabla tienen 0 artículos

Tabla 2. Distribución de los artículos en función de la temática y el tipo de artículo.

En esta misma línea, se procedió a calcular el total de citas recibidas por los 204 artículos más citados que aparecen en la base de datos IN-RECS, en función de la temática sobre la que tratan. De este modo, se determinó que los artículos que mas citas recibieron fueron los que se encuentran dentro de la temática «Formación y actualización del profesorado» con una media de 10 citas por artículo, seguidos por los artículos que tratan sobre «Desarrollo del programa de estudios», con una media de 9 citas por artículo, y «Psicología pedagógica» y «Didáctica» con una media de 7,9 citas por artículo (véase tabla 3).

Temática*	Nº Artículos	Nº Citas	Media**
Pedagogía Comparada	4	22	5,5
Desarrollo del programa de estudios	1	9	9,0
Evaluación	13	63	4,8
Organización y dirección de instituciones educativas	3	22	7,3
Educación especial	4	29	7,2
Atención a la diversidad	6	40	6,6
Política educativa	7	39	5,5
Psicología pedagógica	20	158	7,9
Sociología de la educación	13	93	7,1
Didáctica	51	406	7,9
Orientación	3	15	5,0
Curriculum escolar	6	29	4,8
Formación y actualización del profesorado	7	70	10,0
Conflictos escolares-violencia	8	59	7,3
Tutoría	2	14	7,0
Universidad	7	50	7,1
Formación	11	80	7,2
Educación no formal	2	14	7,0
Educación informal	2	16	8,0
Educación transversal	21	108	5,1
Nuevas tecnologías	9	56	6,2
Otros	4	27	6,7
Total	204	1.419	

* Las temáticas que no aparecen en la tabla tienen 0 artículos

**Media de número de citas por artículo

Tabla 3. Distribución de los artículos y el número de citas de los artículos más citados de las revistas indexadas en el área de educación en INRECS, en función de la temática.

Por otro lado, el 68% de los artículos revisados mostró una autoría individual, y solo un artículo fue producido por 4 autores, siendo éste el artí-

culo con mayor número de autores. Por ello, como puede observarse en la tabla 4, el 30,3% de los trabajos mostraron tener 2 o 3 autores. Es importante destacar, que se encontró relación entre el índice de autoría y el tipo de artículo, ya que los artículos de las secciones monográficas fueron realizados por menos autores ($M=1,25$; $DT=0,43$) que los artículos de las secciones abiertas ($M=1,57$; $DT=0,801$), encontrándose diferencias estadísticas significativas entre las medias ($t=-2,40$; $p=0,018$).

Nº de Autores por artículo	Nº de Artículos	%
1	61	68,5
2	23	25,8
3	4	4,5
4	1	1,1
Total	89	100,0

Tabla 4. Distribución de los artículos publicados en la revista Educación XXI en función del número de autores firmantes.

En lo que respecta a la productividad por países, se procedió a contabilizar la nacionalidad de cada uno de los autores participantes. Los resultados encontrados fueron que el 87,2% de los autores era de nacionalidad española y solo el 12,8% de una nacionalidad distinta a la española, como por ejemplo, venezolana y argentina, con un 2,4% de representación cada una (véase tabla 5). Además, otro de los aspectos revisados fue la universidad de procedencia de los autores. De manera que, se contabilizó la universidad a la que pertenecía el primer autor de cada uno de los documentos, cuyos resultados pueden observarse en la tabla 6. El 20,2% de los documentos se corresponde con autores que procedían de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con un porcentaje mucho mayor a la siguiente en la clasificación que fue la Universidad de Sevilla, que tuvo una presencia del 9% en la revista analizada.

País	Nº de Autores	%*
España	108	87,2
Estados Unidos	2	1,6
Alemania	2	1,6
México	2	1,6
Cuba	1	0,8
Noruega	1	0,8
Italia	2	1,6
Venezuela	3	2,4
Argentina	3	2,4
Total	124	100

*El porcentaje de productividad de cada país se obtuvo teniendo en cuenta la nacionalidad de todos los autores firmantes.

Tabla 5. Porcentaje de participación de los países en la *Revista Educación XXI* durante el periodo 2000-2009.

Universidad	Nº de Artículos	%
UNED	18	20,2
Universidad de Valladolid	2	2,2
Universidad de Valencia	2	2,2
Universidad Complutense de Madrid	6	6,7
Universidad de Sevilla	8	9,0
Universidad de Santiago de Compostela	3	3,4
Universidad de Granada	4	4,5
Universidad Ramón LLUL de Barcelona	2	2,2
Universidad de Barcelona	2	2,2
Universidad del País Vasco	2	2,2
Universidad de Extremadura	2	2,2
Universidad de Murcia	3	3,4
Universidad de Barcelona	2	2,2
Universidad de Navarra	2	2,2
Otras Universidades	18	20,2
Otras Instituciones	7	7,9
Sin especificar	6	6,7
TOTAL	89	100,0

Tabla 6. Porcentaje de participación de las Universidades en la *Revista Educación XXI* durante el periodo 2000-2009.

El siguiente indicador analizado fue el idioma de publicación de los artículos, que mostró que el 95,5% de los artículos estaba escrito en español, como puede observarse en la tabla 7.

Idioma	Nº de Artículos	%
Español	85	95,5
Inglés	3	3,4
Alemán	1	1,1
Total	89	100,0

Tabla 7. Distribución del número de artículos publicados en la *Revista Educación XXI*, durante los años 2000-2009, en función del idioma.

Las referencias utilizadas en cada uno de los artículos que se publicaron en el año 2008 y 2009 se analizaron, para poder determinar el índice de actualización de los artículos. Como puede observarse en las figuras 5 y 6, más del 40% de las referencias utilizadas, tanto en los artículos publicados en el año 2008 como en el 2009, fueron de documentos anteriores al año 2000. Además, cabe destacar que en los artículos publicados en el año 2008, el 97,5% de las referencias pertenecía a documentos publicados antes del año 2004, y en los artículos publicados en el año 2009, el 69,7% de las referencias pertenecía a documentos publicados antes del año 2005.

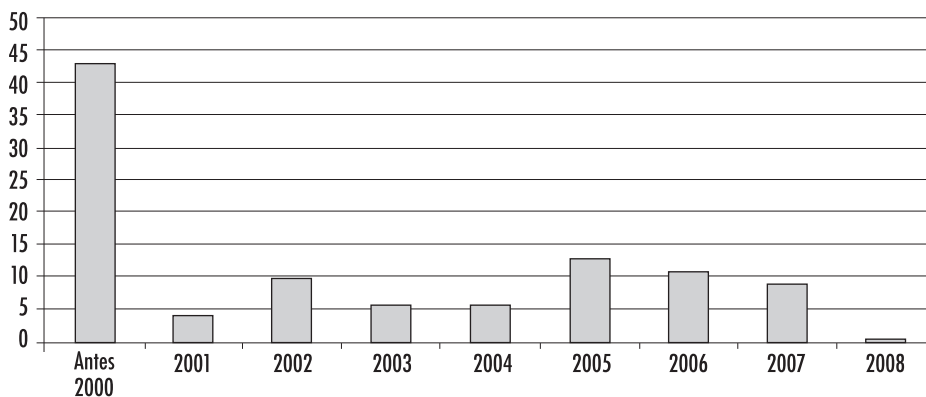


Figura 5. Porcentaje de documentos referenciados según el año de su publicación, en los artículos publicados en la *Revista Educación XXI* durante el año 2008.

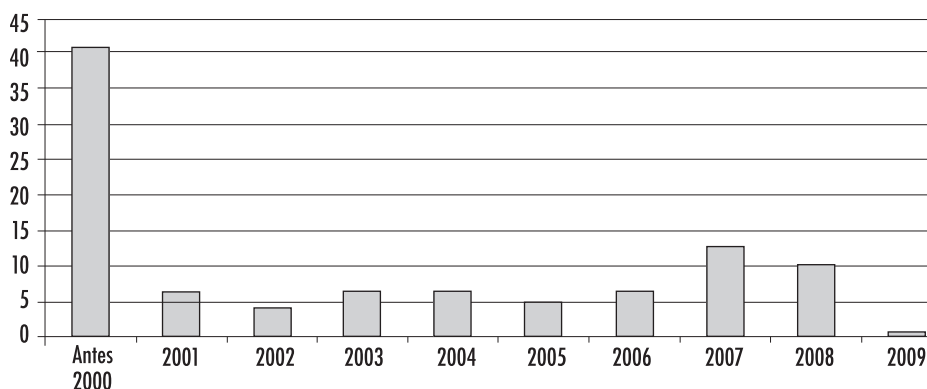


Figura 6. Porcentaje de documentos referenciados según el año de su publicación, en los artículos publicados en la *Revista Educación XXI* durante el año 2009.

Con respecto al total de descargas realizadas desde cada una de la áreas geográficas desde el año 2007 hasta la actualidad se puede observar que el área geográfica de América Central y América del Sur fue desde donde más descargas se realizaron, con un total de 24.357 descargas (véase tabla 8).

Áreas geográficas	Número de visitas
América Central y América del Sur	24.357
Europa	5.191
América del Norte	4.438
Asia	213
África	34
Oceanía	1
Indefinido	18.261

Tabla 8. Total de visitas por áreas geográficas de la *Revista Educación XXI* desde el año 2007 hasta la actualidad registradas por Redalyc.

Por último, se tuvieron en cuenta los 20 artículos más descargados para determinar si existe relación entre el número de citas recibidas por los artículos y el número de descargas totales de estos (véase tabla 9).

Artículo	Citas	Descargas
Ibáñez, Mudarra y Alfonso (2004)	0	6.284
González de Mendoza y Mera (2004)	0	2.501
Ramos Sánchez (2004)	0	1.800
Dueñas Buey (2002)	1	1.640
Penalva Buitrago (2005)	1	1.631
Torres Fernán y Beltrán Guzmán (2002)	0	1.370
Salmerón Vilchez (2002)	1	1.216
Tribó Travería (2008)	0	1.203
Sanz Fernández (2000)	1	1.138
Montanero Fernández (2002)	0	1.034
Martínez Mediano y Riopérez Losada (2005)	0	997
Mudarra Sánchez (2007)	0	973
Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007)	3	930
Rama (2006)	0	831
Álvarez Rojo y Romero Rodríguez (2007)	1	820
Martínez García, García Domingo y Quintanal Díaz (2006)	0	788
Gil Flores (2007)	0	591
Penalva Buitrago (2007)	1	548
Riera i Romaní y Civís i Zaragoza (2008)	0	510
Pérez Yuste (2005)	1	411
TOTAL	10	27.216

Tabla 9. Total de citas y total de descargas de los 20 artículos más descargados en Redalyc de la *Revista Educación XXI*.

Para ello, se realizó una correlación de Pearson, tras la cual se puso de manifiesto que no existe relación entre el número de descargas y el número de citas totales ($r=-0,162$; $p=0,49$) ni entre el número de descargas y el número de citas en los tres años posteriores a la publicación del artículo ($r=-0,235$; $p=0,39$).

DISCUSIÓN

El presente estudio analiza las características de la producción científica de la *Revista Educación XXI* para conocer su evolución desde el año 2000 al 2009 y explicar a través de una serie de indicadores la causa de sus altibajos en el factor de impacto de IN-RECS.

En los resultados se puede observar que en estos últimos 10 años la revista publica en inglés y en alemán, además de en castellano. De este modo, se produce una difusión internacional de la revista (Buela-Casal et al., 2007; Zych y Buela-Casal, 2009; Zych y Buela-Casal, 2010). No obstante, el castellano es el idioma predominante, constituyendo el 95,5% del total, lo que puede explicar que de las 23 citas recibidas solo una fuera internacional.

En cuanto a la procedencia de los autores, el 87,2 % pertenece a España. Este hecho puede aportar a la revista artículos de gran relevancia científica, escribiendo no solo profesionales del país sino autores de todo el mundo (Buela-Casal et al., 2007; Zych y Buela-Casal, 2009; Zych y Buela-Casal, 2010).

La media del número de citas recibidas en los tres años posteriores a la publicación señala, que los artículos que fueron publicados en 2007 fueron los que más citas recibieron. Según el tipo de artículos de sección monográfica obtienen una media superior a los artículos de sección abierta, aunque este dato no sea significativo.

En relación a las temáticas sobre las que se escribe en la revista, destacan «Educación transversal», «Universidad», «Formación» y «Evaluación», en contraposición a las temáticas que más citas reciben en el área de educación que son «Formación y actualización del profesorado», «Desarrollo del programa de estudios», «Psicología pedagógica» y «Didáctica». De este modo, las temáticas que más citas reciben del área, pueden ser consideradas para realizar la selección de los artículos. Dado que son las que más rentabilidad le puede aportar a la revista, permitiendo que ascienda a posiciones más elevadas dentro de los cuartiles de IN-RECS y de la WoS.

Al analizar porcentaje de participación de las universidades, durante el periodo 2000-2009, se observa que la universidad que más publica es la propia UNED, esto puede significar un sesgo en la selección de los artículos que prime a la universidad de procedencia, tal vez vetando aportaciones relevantes de otras universidades (Ruiz-Pérez, López-Cózar y Jiménez-Contreras, 2006).

En el porcentaje de antigüedad de las referencias puede apreciarse que más del 40% del total alude a referencias de artículos publicados antes del año 2000. A través de este dato, se puede obtener la vida media de las refe-

rencias, lo que indica que para alcanzar el 50% de las referencias habría que remontarse más de cinco años en la revista.

Con respecto a los análisis realizados en cuanto al número de descargas se muestra que no existe relación entre el número de descargas y el número de citas, así se puede comprobar que a pesar de que el número de descargas sea un buen indicador de que el artículo haya sido difundido, por el contrario no garantiza que el artículo haya sido leído, ni la opinión de los lectores sobre su calidad ni su utilidad (Buela-Casal, 2010). El área geográfica desde donde más se han realizado dichas descargas ha sido la formada por América Central y América del Sur con un total de 24.357 de las cuáles 15.087 pertenecen a México, siendo este país desde donde más se consulta esta revista.

A continuación, se establecen una serie de orientaciones que la *Revista Educación XXI* puede tener en cuenta tras el análisis bibliométrico realizado. Para conseguir una mayor difusión de la revista se debería aumentar el número de artículos publicados en lenguas que difieran de la española, de este modo, el conocimiento llegaría a más lectores y se incrementaría el número de citas. Este aspecto se relaciona íntimamente con el reconocimiento de la internacionalidad de la revista, para la cual también se deberá tener en cuenta el aumento del número de autores extranjeros que publiquen a partir de ahora en la misma, así como otros criterios que se pueden consultar en Zych y Buela-Casal (2010). Otro aspecto a considerar sería publicar un mayor número de artículos de universidades diferentes a la UNED. Es importante que los artículos publicados incluyan un mayor número referencias de los últimos cinco años, con el fin de considerar las investigaciones científicas actuales más relevantes. Al realizar la selección de artículos para su publicación deberían tener prioridad los que traten sobre formación y actualización del profesorado, desarrollo de programas de orientación, psicología educativa, didáctica, tutoría y nuevas tecnologías, dado que han resultado ser las temáticas más citadas en el área de educación de IN-RECS.

Futuras investigaciones deberían tener en cuenta el análisis de las repercusiones reales de las publicaciones en el ámbito profesional, sacándole partido al número exacto de descargas por artículos proporcionado por los nuevos avances informáticos que indican que dicho artículo se ha difundido. Estas repercusiones en el ámbito científico quedan patentes gracias al número de citas por artículo que aportan las bases de datos, pero en el mundo profesional hasta el momento se desconocían.

En conclusión, el presente artículo resulta de gran importancia al analizar las características de la publicación y de este modo poder realizar futuras mejoras en la misma. El objetivo es potenciar sus puntos fuertes y corregir sus debilidades, consiguiendo un aumento en la calidad y el prestigio de la *Revista Educación XXI*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V. y Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- Betz, B. (2010). Análisis de las fortalezas institucionales para la contratación de investigadores. *Aula Abierta*, 38, 65-74.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Buela-Casal, G. (2010). Scientific Journal Impact Indexes and Indicators for Measuring Researchers Performance. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 3-9.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R. y Castro, A. (2009). Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 21, 309-317.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R. y Castro, A. (2010). Ranking de 2009 en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 22, 171-179.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Guillen-Riquelme, A. y Castro, A. (2010). Relación entre productividad y eficiencia en investigación con la financiación de las comunidades autónomas españolas. *Psicothema*, 22, 924-931.
- Buela-Casal, G., Medina, A., Viedma del Jesús, M. I., Lozano, S., Torres, G. y Zych, I. (2009). Analysis of the influence of the two types of the journal articles: Theoretical and empirical on the impact factor of a journal. *Scientometrics*, 80, 265-282.
- Buela-Casal, G. y Zych, I. (2010). Analysis of the relationship between the number of citations and the quality evaluated by experts in psychology journals. *Psicothema*, 22, 270-276.
- Buela-Casal, G., Zych, I., Sierra, J. C. y Bermúdez, M. P. (2007). The Internationality Index of the Spanish Psychology Journals. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 899-910.
- Delgado López-Cózar, E., Ruiz Pérez, R. y Jiménez Contreras, E. (2010). Qué es y cómo utilizar el Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Jurídicas. *Aula Abierta*, 38, 3-16.
- Díaz, L. y Buela-Casal, G. (2010). Estudio comparativo de las publicaciones realizadas sobre psicosis en las revistas de psicología y psiquiatría españolas. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 38, 147-162.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Egido Gálvez, I. (2009). Claves históricas de la acción educativa de España en el exterior: el «poder blando» de las relaciones internacionales. *Educación XXI*, 12, 29-42.
- Fandos Igado, M. y Aguded Gómez J. I. (2009). Las empresas de formación del futuro el ejercicio de la calidad como estrategia de supervivencia. *Educación XXI*, 12, 15-28.
- Fernández-Ríos, L. y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 329-344.

- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-106.
- González de Mendoza, P. y Mera (2004). Didáctica de la lectura. *Educación XXI*, 7, 27-43.
- Ibáñez, P., Mudarra M. J. y Alfonso, C. (2004). La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estit-sológico multisensorial de atención temprana. *Educación XXI*, 7, 111-133.
- Lara, S. y Rivas S. (2009). 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. *Educación XXI*, 12, 67-96.
- Manzano Díaz, M. e Hidalgo Diez, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 2, 123-150.
- Martínez García, M. M., García Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Educación XXI*, 9, 183-198.
- Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, N. (2005). El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65.
- Montanero Fernández, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. *Educación XXI*, 5, 153-167.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Mudarra Sánchez, M. J. (2007). El sistema de autoevaluación de áreas profesionales: Un instrumento de diagnóstico y orientación profesional. *Educación XXI*, 10, 195-213.
- Navarrete-Cortes, J., Fernández-López, J. A., López-Baena, A., Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2010). Global psychology: A bibliometric analysis of Web of Science publications. *Universitas Psychologica*, 9, 553-567.
- Navarrete-Cortés, J., Quevedo-Blasco, R., Chaichio-Moreno, J. A., Ríos, C. y Buela Casal, G. (2009). Análisis cuantitativo por países de la productividad en Psicología de las revistas en la Web of Science. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 131-143.
- Penalva Buitrago, J. (2005). El maestro como mediador axiológico en el pensamiento de platón. *Educación XXI*, 8, 201-214.
- Penalva Buitrago, J. (2007). La «forja del hombre» en Plutarco. *Educación XXI*, 10, 215-238.
- Pérez Yuste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Quevedo-Blasco, R., Díaz-Piedra, C. y Guglielmi, O. (2010). Análisis comparativo de las publicaciones sobre drogodependencias en las revistas de psicología clínica y psiquiatría iberoamericanas indexadas en el Journal Citation Reports. *Salud Mental*, 33, 133-143.
- Quevedo-Blasco, R. y López-López, W. (2010). Análisis Bibliométrico de las Revistas Multidisciplinares de Psicología Recientemente Incorporadas en la Web of Science (2008-2009). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 23, 384-408.
- Rama, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria. *Educación XXI*, 9, 135-148.

- Ramos-Álvarez, M. M., Moreno-Fernández, M. M., Valdés-Conro, B. y Catena, A. (2008). Criteria of the peer review process for publication of experimental and quasi-experimental research in Psychology: A guide for creating research papers. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 751-764.
- Ramos Sánchez, J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XX1*, 7, 169-183.
- Riera i Romaní, J. y Civís i Zaragoza, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XX1*, 11, 133-154.
- Ruiz-Pérez, R., López-Cózar, E. D. y Jiménez-Contreras, E. (2006). Criterios del Institute for Scientific Information para la selección de revistas científicas. Su aplicación a las revistas españolas: metodología e indicadores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 401-424.
- Salmerón Vilchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 97-121.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38, 53-64.
- Sanz Fernández, F. (2000). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco de la Educación para Todos: de Jomtien a Dakar. *Educación XX1*, 3, 63-89.
- Tabla de materias de la Clasificación Decimal Universal. Agencia española de ISBN. Ministerio de Cultura. Gobierno de España. Disponible en: <http://www.mcu.es/libro/CE/AgenciaISBN/InfGeneral/TablaCDU.html> [Consulta 2010, 20 de diciembre].
- Torres Fernán, I. A. y Beltrán Guzmán, F. J. (2002). Programas de educación sexual para personas con discapacidad mental. *Educación XX1*, 5, 35-76.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria *Educación XX1*, 11, 183-209.
- UNESCO. Nomenclatura internacional de UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología. Disponible en: www.fundacite-aragua.gob.ve/archivos/pdf/unesco.pdf [Consulta 2010, 20 de diciembre].
- Villar Álvarez, F., Estrada Lorenzo, J. M., Pérez Andrés, C. y Rebollo Rodríguez, M. J. (2007). Estudio bibliométrico de los artículos originales de la revista española de salud pública (1991-2000). Parte tercera: análisis de las referencias bibliográficas. *Revista Española Salud Pública*, 81, 247-259.
- Zych, I. y Buela-Casal, G. (2007). Análisis comparativo de los valores en el Índice de Internacionalidad de las revistas iberoamericanas de psicología incluidas en la Web of Science. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 7-14.
- Zych, I. y Buela-Casal, G. (2009). The Internationality Index: Application to *Revista Latinoamericana de Psicología*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 401-412.
- Zych, I. y Buela-Casal, G. (2010). Internacionalidad de las revistas de Psicología multidisciplinar editadas en Iberoamérica e incluidas en la Web of Science. *Universitas Psychologica*, 9, 27-34.

PALABRAS CLAVE

Análisis bibliométrico, estudio descriptivo mediante análisis de documentos, educación, base de datos IN-RECS, índice de actualización, indicadores, producción científica, factor de impacto.

KEYWORDS

Bibliometric analysis, descriptive study by means of the analysis of documents, education, IN-RECS database, update index, indicators, scientific production, impact factor.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Almudena Gómez-García, Personal Docente Investigador del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Desarrolla sus investigaciones en el ámbito de la evaluación de programas y la evaluación de la educación superior y la investigación.

María Teresa Ramiro es Personal Docente Investigador del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación son el estudio de las variables psicosociales que influyen en la emisión de conductas de riesgo para la infección por VIH/Sida y la evaluación de la educación superior y la investigación.

Tania Ariza, Personal Docente Investigador del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Desarrolla sus investigaciones en el ámbito de la evaluación de programas y la evaluación de la educación superior y la investigación.

M. Reina Granados, Personal Docente Investigador del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Desarrolla sus investigaciones en el ámbito de la evaluación de programas y la evaluación de la educación superior y la investigación.

Dirección de los autores: Facultad de Psicología,
Universidad de Granada.
E-mail: almudena@ugr.es

Fecha Recepción del Artículo: 05. abril. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 20. abril. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 03. junio. 2011

2

APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS DE LAS MUJERES Y DEL GÉNERO A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA

(CONTRIBUTION OF WOMEN AND GENDER STUDIES TO SCHOOL ORGANIZATION. THE STATE OF THE MATTER IN SPAIN)

Adelina Calvo Salvador y Carlos Rodríguez-Hoyos
Universidad de Cantabria

RESUMEN

En este artículo se recogen las principales investigaciones con perspectiva de género que se han desarrollado en España en el ámbito de la Organización Escolar desde los años ochenta del siglo XX hasta la actualidad. Hemos organizado estas aportaciones científicas en tres grandes líneas: cultura y clima escolar, profesorado y procesos de planificación y finalmente, dirección y liderazgo. Estos trabajos han renovado las temáticas y métodos de investigación en el terreno de los estudios sobre organización escolar, estableciendo nuevas ideas y estrategias para la mejora de la educación. Sus aportaciones están en sintonía con los cambios que se perciben en este campo de estudio y que se orientan hacia el reconocimiento de las organizaciones como realidades culturales y políticas.

ABSTRACT

This article compiles the main research work in gender matters that has been carried out in in the sphere of School Organization from the 1980s to the present day. We have organized these scientific contributions along three broad lines: school culture and climate, teaching staff and planning processes, and lastly, management and leadership. These research works have brought about a new approach to themes and research methods in the field of studies on educational organization, introducing fresh ideas and strategies for the improve-

ment of education. These contributions are in line with the changes perceived in this area of study and are aimed towards the recognition of organizations as cultural and political realities.

1. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

En la actualidad, los trabajos en el seno de la disciplina de la Organización Escolar se caracterizan por una diversidad en sus objetos de estudio y metodologías, planteándose nuevos retos investigadores que permiten abordar desde otros puntos de vista las problemáticas que se generan en el seno de la escuela, así como la ampliación del interés investigador hacia otras instituciones y escenarios donde se desarrolla una labor educativa (cárceles, proyectos educativos de ciudad, escenarios educativos virtuales, etc.). Todo ello ha sido posible a partir del reconocimiento de las instituciones educativas como realidades culturales y políticas (Jares, 2010; San Martín y Beltrán, 2002) y de la modificación de los centros escolares hacia formas más flexibles, menos burocráticas y menos jerárquicas (González, 2010).

En una revisión sobre el estado de la cuestión de la investigación en el campo de la organización escolar en España, Bolívar (2004) ha señalado que las temáticas de nuestras investigaciones coinciden con las que se han abordado en el ámbito internacional. Por otro lado, desde un punto de vista metodológico se percibe un interés creciente por el uso de modelos naturalistas, contextualizados y simbólicos, una apertura a estudios interdisciplinarios y un enriquecimiento de la producción científica debido a la progresiva incorporación de enfoques de género y de minorías (Gairín y Goikoetxea, 2008).

Los estudios de género o estudios de las mujeres aglutinan un conjunto diverso y amplio de líneas de investigación que han lanzado una mirada renovada al conjunto de las ciencias sociales, ampliando los intereses de investigación hacia nuevos temas y metodologías (Fernández Valencia, 2001; Susinos, Calvo y García, 2008). Entre los logros más importantes de este enfoque se encuentran la constitución de la historia de las mujeres como una sólida línea de investigación transversal a todas las disciplinas históricas; la consolidación de líneas de investigación como la antropología del género, género y educación, género y salud, etc. y la incorporación en estos estudios de cuestiones que podemos considerar de gran trascendencia social como la violencia contra las mujeres, la salud reproductiva, los procesos de globalización o las migraciones (Ortiz, 2003).

2. LAS INVESTIGACIONES EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

A pesar del riesgo de simplificación que supone cualquier clasificación, hemos establecido un «estado de la cuestión» sobre género y organización escolar que recoge las principales tendencias en la investigación que se viene desarrollando en nuestro país desde los años ochenta del siglo XX hasta la actualidad.

Para la realización de este trabajo se han consultado las principales publicaciones españolas que abordan la temática del género y la educación y que han visto la luz en forma de libros, artículos de revistas o contribuciones en congresos especializados en el terreno de la organización educativa. El análisis de estas contribuciones se ha desarrollado utilizando la técnica del análisis de contenido (Andréu, 2000; Piñuel, 2002) a partir del establecimiento de diferentes categorías y códigos de investigación que se resumen en la figura que aparece a continuación. Las categorías utilizadas han sido: a) clima y cultura escolar, b) profesorado y procesos de planificación y finalmente, c) dirección y liderazgo escolar. Para el establecimiento de estas categorías y códigos se han tenido en cuenta diferentes trabajos que acotan las dimensiones de la investigación en el ámbito de las organizaciones educativas (González, 2003; Moreno, 2004; Santos Guerra, 2010).

Un resumen de todos estos trabajos se recoge en la siguiente figura:

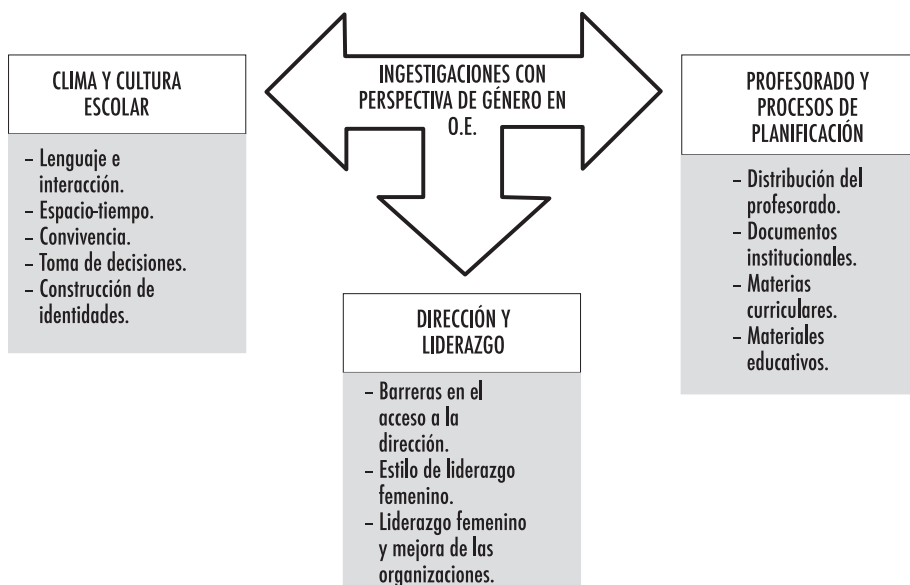


Figura 1. Investigaciones con perspectiva de género en Organización Escolar

2.1. Una revisión de la cultura y el clima escolar

El clima organizativo y la cultura escolar son dos dimensiones de la organización que influyen de manera importante en los estilos de vida y las formas de comportamiento que se desarrollan en el seno de la misma. Aspectos como las percepciones de los docentes y estudiantes, el estilo en la toma de decisiones, las normas y rituales, las creencias compartidas, los aspectos materiales, etc. son elementos que configuran las formas de comportarse y de participar en la escuela, la satisfacción de los docentes o los aprendizajes del alumnado.

2.1.1. Usos del lenguaje e interacciones en el aula-centro

Una primera línea de investigación es la que se ha dirigido a analizar los usos sexistas del *lenguaje* en el contexto escolar, usos que tradicionalmente han jerarquizado a los sexos o han invisibilizado a uno de ellos. Habitualmente, este análisis se acompaña de la presentación de alternativas a los inadecuados usos del lenguaje. Estos trabajos han realizado un exhaustivo análisis del lenguaje oral y escrito que se viene utilizando en el centro y en el aula en las interacciones verbales, en los documentos institucionales, en los carteles, rótulos y murales que señalizan los diferentes lugares en los centros, planteando, incluso, la necesidad de investigar la biografía de aquellos personajes que han dado nombre a los centros y aulas y proponiendo con ello un uso más equilibrado entre personajes masculinos y femeninos (Leal, 2001; Tusón, 2002).

En esta misma línea, algunos trabajos se han centrado en analizar las *interacciones* que tienen lugar en el aula (Arenas, 2006; Soler, 2009) explicando el papel que juega la variable género en las interacciones que se dan entre el alumnado y entre éste y el profesorado. De esta forma, se han podido analizar los niveles de atención e interacción de los adultos hacia los niños y jóvenes de uno y otro sexo, las expectativas y valores que se les atribuyen, los niveles y tiempos de participación, etc. constatando que todas estas dinámicas producen la adquisición de determinados códigos de género por parte de la infancia mediante complejos procesos de resistencia y reproducción de estereotipos de sexo-género.

2.1.2. Espacios y tiempos escolares

La investigación sobre la organización y gestión de los *espacios y tiempos escolares* y sus diferencias en función del sexo-género han señalado la necesidad de analizar cómo se apropian y viven los chicos y las chicas el espa-

cio escolar, ya sea en el aula, en el gimnasio o en el patio de juegos, es decir, en espacios y tiempos más o menos regulados por los adultos.

De esta forma, las investigaciones centradas en analizar el patio escolar (Subirats y Tomé, 2007) apuntan que en los centros educativos se ha observado un uso diferente del espacio en función del sexo y la edad, así como una gran diferencia en el tipo de valores que promueven los juegos y actividades en los que suelen estar involucrados niños y niñas (una diferencia que se acentúa progresivamente según aumenta el nivel educativo, dado que en los cursos inferiores hay un uso y una distribución del espacio más equitativo), planteando la necesaria mediación del profesorado en la promoción de juegos y deportes alternativos. Se entiende así que la estructura del espacio es determinante en los usos que se haga del mismo y que si el patio escolar estuviera distribuido de otra manera, la segregación espacial en función del sexo sería menor, como también se vería modificada la jerarquía de juegos existente. Estas diferencias se perciben, así mismo, en el uso del espacio del aula que realizan uno y otro sexo (Arenas, 2006; Subirats y Tomé, 2007).

En segundo lugar, la variable espacio-tiempo escolar ha sido analizada como una experiencia personal vinculada al género. En este sentido, se ha establecido que las mujeres experimentan el tiempo de una manera circular-espiral, mientras que los hombres experimentan el tiempo de una forma lineal-especializada (Simón, 2000), fruto de la existencia de una división sexual del trabajo que hace que hombres y mujeres se posicionen de manera diferente ante el trabajo remunerado y no remunerado. De esta forma, las investigaciones sobre cuál es el uso del tiempo que mayoritariamente suele hacerse en la escuela, indican que éste estaría más cercano a la experiencia masculina de la vivencia del tiempo como algo lineal-especializado.

Como ha señalado Gimeno (2008), en la organización escolar el tiempo se vive y se organiza habitualmente como un tiempo monocrómico, donde cada tipo de actividad es lineal, un tiempo que se usa de una forma ordenada, precisa y controlada por un horario. Es un uso del tiempo que implica hacer una sola cosa a la vez, donde se inicia una tarea y se finaliza en el tiempo previsto. Frente a este uso, este autor propone un uso policrómico que desde una perspectiva humanista está más focalizado en el desarrollo de las relaciones, un uso que nos permite hacer varias actividades a la vez, donde éstas tienen un carácter cíclico y el tiempo se vive como algo flexible, fluido y multidimensional.

En definitiva, parece que la experiencia del tiempo escolar que suelen proponer las organizaciones educativas se acerca a la experiencia masculina (lineal-especializada o monocrómica) y se aleja de la femenina (circular-espiral o policrómica), lo que genera que hombres y mujeres no se sientan igualmente acogidos en las instituciones escolares.

2.1.3 Convivencia escolar, toma de decisiones académica-profesional e identidades sexuales

Los centros educativos son lugares de intensa *convivencia* entre niños, jóvenes y adultos. Desde los estudios del currículum y de la organización se apuesta por un modelo de gestión de la convivencia que se aleje de lo punitivo y sancionador para acercarse a lo preventivo y pedagógico-educativo, puesto que si tenemos en cuenta la diversidad de puntos de vista, intereses, sentimientos y emociones que se ponen en juego a diario en las escuelas, el conflicto aparece como algo inherente a los procesos educativos (Moreno y Torrego, 2007).

Como han puesto de manifiesto diferentes investigaciones, el género es una variable fundamental a la hora de entender la convivencia y los posibles episodios de violencia que se dan en las organizaciones educativas. De esta forma, algunos trabajos han señalado el papel central que tienen la fuerza y la violencia como estrategias de resolución de conflictos en la creación de una identidad masculina hegemónica, constatándose con ello la existencia de diferencias de género en los episodios y comportamientos violentos (Barragán, 2006; Lomas, 2007).

Paralelamente, algunos estudios han establecido la necesidad de promover programas educativos centrados en la educación, afectiva, sentimental y sexual de los jóvenes como estrategia de prevención de la violencia y de promoción de una convivencia y un clima positivo entre los jóvenes (Altable, 2008; Sanchis, 2006), dado que se entiende que los modelos de amor y amistad que mantienen éstos están relacionados con sus formas de convivir dentro y fuera de las aulas.

Finalmente, se están desarrollando algunos trabajos de investigación que tienen en cuenta la diferencia sexual en la resolución de conflictos, tratando de analizar qué estrategias femeninas (basadas en el consenso, la escucha, el cuidado de las relaciones, etc.) se están poniendo en marcha en algunos centros para resolver conflictos, aprender de ellos y promover un clima positivo de trabajo (Gabarró, 2010; Montoya y Salgueiro, 2004).

Por otro lado, son varias las investigaciones educativas que han constatado que la variable género tiene un importante poder explicativo a la hora de comprender la *toma de decisiones académica y profesional* del alumnado en diferentes momentos de su trayectoria académica (Rodríguez, Torío y Fernández, 2006; Santana, Feliciano y Jiménez, 2012). Las diferentes elecciones que realizan chicos y chicas en la escuela no podrían entenderse sin la socialización en los roles de género que se producen desde los diferentes agentes de socialización y que los jóvenes interiorizan,

construyen y modifican a lo largo de su vida. Son todos estos procesos los que generan que en las escuelas, chicas y chicos sean percibidos como distintos y que unas y otros se vayan viendo capacitados o incapacitados en determinados campos académicos y profesionales. Se concluye así que la variable sexo-género debe estar presente en el desarrollo de los procesos orientadores, desarrollándose diferentes programas y materiales educativos alternativos que tratan de promover una orientación educativa y laboral no sesgada por el género (Fundación Mujeres, 2007; Instituto de la Mujer de la Región de Murcia, 2005). Con ello se reconoce que tanto hombres como mujeres deben desarrollar labores en el ámbito del trabajo remunerado y no remunerado, de manera que nuevos conceptos como el de la conciliación de la vida familiar, personal y profesional o la división sexual del trabajo son ahora centrales en los procesos de orientación.

En definitiva, todos los trabajos citados tienen como objetivo conocer el papel que juega la escuela como dispositivo de creación de identidad sexual. En este sentido, se están desarrollando también un conjunto de investigaciones dirigidas a conocer qué papel juegan en estos procesos la moda juvenil, la música, la tecnología que llevan los jóvenes al aula o el deporte, desplazando el centro de interés hacia los chicos y la construcción de identidades masculinas hegemónicas o alternativas a ésta (Rodríguez Menéndez, 2007).

2.2. El profesorado y los procesos de planificación

En este segundo apartado realizaremos un resumen de aquellos trabajos que se han centrado en analizar la desigual distribución del profesorado en los diferentes niveles del sistema educativo, así como los procesos de planificación que tienen lugar en las organizaciones escolares, haciendo especial hincapié en la revisión que los estudios de género han realizado sobre los contenidos que se transmiten en el marco de las distintas materias curriculares, así como el análisis realizado sobre los materiales educativos, particularmente los libros de texto.

2.2.1. Mujeres y hombres en la profesión docente

La enseñanza se ha considerado tradicionalmente una *profesión femenina* puesto que el volumen de mujeres que trabajan en este oficio es muy elevado, ya sea en el ámbito de la docencia, ya sea en el terreno de la administración y servicios (cocineras, conserjes, limpiadoras, etc.). Entre las explicaciones sociológicas que se han dado a este fenómeno encontramos que el acceso mayoritario de las mujeres a este campo se ha produci-

do por su facilidad para incorporarse al mercado laboral desde las denominadas «profesiones del cuidado», trabajos todos ellos fuertemente vinculados con las tareas que las mujeres han venido desarrollando a lo largo de la historia (cuidado del hogar, de las personas enfermas, educación de la infancia, etc.). En segundo lugar, algunos estudios han señalado que estas profesiones, debido a su flexibilidad horaria, favorecen la conciliación entre la vida familiar y profesional (Jiménez, 2007; Rodríguez y Santana, 2006).

Sin embargo, la presencia mayoritaria de las mujeres en la educación no conlleva una distribución homogénea de estas profesionales a lo largo de todos los niveles y materias del sistema educativo. Más bien al contrario, las estadísticas han mostrado una tendencia clara que apunta que la presencia de las mujeres disminuye al aumentar el nivel educativo, así como en los estudios técnicos, científicos y en las enseñanzas deportivas (Fernández Enguita, 2006; Grañeras, 2009). Por otro lado, la presencia de las mujeres en los cargos de gestión, poder y responsabilidad de las organizaciones educativas tampoco se corresponde con su mayoritaria presencia en la docencia, aspecto que trataremos en el apartado siguiente.

De esta forma, encontramos que en las organizaciones escolares, la mayoría de sus trabajadores son mujeres (con las excepciones que ya hemos señalado), lo que ha generado un creciente interés sobre su desarrollo profesional (Albertín y Zufiaurre, 2006; San Román, 2007) y sobre las estrategias que ponen en marcha diariamente para mejorar la educación, aportando al aula y al centro una nueva mirada profesional a partir del reconocimiento de la diferencia sexual (Piussi y Mañeru, 2006).

2.2.2. *Elaboración de los documentos institucionales*

Una de las tareas fundamentales de los docentes en el marco de una organización escolar que tiene reconocida su autonomía pedagógica es llevar a cabo procesos de *planificación* que suelen culminar con la elaboración de los documentos institucionales. Dado el papel central que estos documentos juegan en la regulación de la vida diaria de los centros educativos, existen un conjunto de trabajos que se han orientado a su elaboración teniendo en cuenta la perspectiva de género y tratando de prevenir el sexismo en la escuela, una línea de trabajo que se ha hecho presente en los centros de nuestro país desde los primeros años de la reforma de la LOGSE. De esta forma, se han desarrollado un conjunto de pautas para valorar la presencia o ausencia de los valores de la coeducación en los documentos institucionales (y habitualmente, en otros aspectos de la organización escolar como los recursos humanos, el equipamiento o el lenguaje), señalando la importancia

de que éstos se hagan explícitos en todos los elementos del currículum de centro y aula, particularmente en las finalidades y objetivos educativos (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011; Rizo, 2004).

Es habitual, también, que estos trabajos presenten algunas orientaciones para introducir la variable de género en los procesos de planificación educativa, estableciendo orientaciones específicas para cada uno de los documentos de centro como el proyecto educativo, el proyecto curricular, la programación general anual, la memoria final de curso, el reglamento de organización y funcionamiento, el plan de orientación académica y profesional, el plan de acción tutorial o el presupuesto del centro (Grupo Calíope-Cantabria, 2007). Cuestiones como las actividades extraescolares y complementarias, los objetivos educativos, los contenidos y metodologías, las relaciones con las familias o con el entorno deben ser reformuladas para que no se invisibilice la presencia de chicos y chicas, mujeres y hombres en los centros educativos.

2.2.3. *Materias curriculares y materiales educativos*

Los procesos de planificación docente que desarrolla el profesorado no sólo se dan a nivel de centro, sino también a nivel de aula y todos los documentos que se generan a estos dos niveles deben estar en sintonía. En este sentido, se vienen desarrollando un conjunto de trabajos que plantean la necesidad de visibilizar en la escuela las aportaciones que las mujeres han hecho a lo largo de la historia en diferentes campos del saber, lo que sin duda tiene repercusiones en la planificación del currículum de aula y de centro.

Se han elaborado un conjunto de propuestas educativas que han hecho una relectura en clave de género de algunas *materias curriculares* como la geografía y la historia (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2003), las ciencias experimentales (Álvarez Lires, 2003), la educación física (Soler, 2010), la informática y las nuevas tecnologías (Calvo, 2003; Córdoba, 2004); la literatura (Aragón, 2004), etc. La novedad que aportan estos estudios es su preocupación por visibilizar a las mujeres y sus aportaciones en todos estos campos del conocimiento, buscando un equilibrio entre las aportaciones de ambos sexos, lo que en buena medida supone también plantear una nueva organización del currículum (a partir de centros interés), una renovación de las metodologías docentes (dando mayor peso al trabajo colectivo) y un esfuerzo por pensar en la utilidad que deben tener estas disciplinas para aquellos jóvenes que durante su escolarización están necesariamente inmersos en procesos de creación de una identidad sexual y de individualización del género.

La revisión con un enfoque de género de las materias y disciplinas escolares nos sitúa ante la pregunta de qué selección cultural (y junto con ello, qué imagen del mundo y de los sexos) se transmite en la escuela, aspecto que también ha sido investigado a partir del análisis de *los materiales educativos* que se utilizan en el centro, particularmente el libro de texto. Los trabajos centrados en analizar el lenguaje escrito e icónico de los manuales utilizados en los centros educativos de nuestro país han revelado la imagen estereotipada que todavía muchos de estos libros presentan sobre uno y otro sexo (Pellejo y Torres, 2011). Como alternativa a esta realidad se han elaborado diferentes materiales que tratan de recuperar los saberes femeninos y masculinos no hegemónicos en la educación, con el objetivo último de ofrecer a los jóvenes una formación que les ayude a tener una vida más autónoma, donde no queden excluidas las tareas del cuidado (instrumental y hacia las personas) tan necesarias en nuestra sociedad, pero tradicionalmente ausentes en los aprendizajes escolares (Blanco, 2008; Solsona, 2010; Vázquez, 2010).

Por último, es importante señalar la existencia de algunas investigaciones que, también en clave de género, han señalado el gran poder socializador y educativo de las industrias culturales que tienen como clientes a los jóvenes y niños en edad escolar. Es el caso, por ejemplo, de los videojuegos (Díez, 2004) o de las revistas juveniles (Rubio, Martínez, Mesa y Mesa, 2008). Los datos aportados por estas investigaciones son importantes en un doble sentido. Primero porque nos permiten comprender que estas industrias culturales funcionan a modo de currículum paralelo (al escolar) con gran poder de creación de una identidad y, segundo, porque son varias las experiencias educativas que han mostrado la necesidad de analizar en el propio marco de la escuela los mensajes y visiones que estas industrias muestran a los jóvenes, precisamente para ayudarles a deconstruir los mensajes que estas industrias les ofrecen.

2.3. Dirección y liderazgo en las instituciones educativas

La literatura pedagógica que aborda la cuestión de la dirección escolar es muy extensa, dado que ha sido el tema al que tradicionalmente se le ha dado más importancia en el ámbito de la organización escolar; si bien la función directiva no se ha entendido siempre de la misma manera. Las primeras preocupaciones de los investigadores se orientaron a definir el perfil del director escolar, sus funciones y tareas que se derivaban fundamentalmente de la aplicación de las directrices establecidas por la administración y que el director se encargaba de llevar a cabo y de hacer cumplir. Éste se consideraba un factor central para el buen funcionamiento de la organización.

Con posterioridad, han ido apareciendo nuevas preocupaciones entre los investigadores, despertándose el interés por el papel que juega la direc-

ción escolar en la dinamización de los procesos internos de cambio y mejora que emprende un centro o en el desarrollo de procesos de autonomía institucional. Se entiende así que la dirección de las instituciones educativas tiene un papel central en la gestión eficaz de los centros y en el mantenimiento de un liderazgo que facilite la participación democrática de sus miembros en un clima de colaboración. La figura del director es la de un líder cultural encargado de generar sentimientos de compromiso y aprobación entre el profesorado y de articular una visión clara de la identidad del centro y de sus propósitos (Bardisa, 2004; González, 2001).

El giro etnográfico en la investigación en organización ha permitido concebir los procesos de liderazgo como una expresión cultural de las organizaciones, facilitándose con ello la preocupación de los investigadores en aspectos como la menor presencia de las mujeres en cargos de gestión, poder y responsabilidad en los centros educativos, la experiencia de las mujeres líderes en las organizaciones educativas, así como las prácticas de dirección que ponen en circulación relaciones de poder no jerárquicas y un estilo de liderazgo más pedagógico y menos burocrático (Murillo, 2006). Estas son, precisamente, las grandes tendencias que encontramos en nuestro país en las investigaciones sobre dirección y liderazgo en las organizaciones escolares con perspectiva de género.

2.3.1. *Barreras de las mujeres para el acceso a la dirección escolar*

Los estudios estadísticos vienen a confirmar que, pese a la feminización de la enseñanza, el acceso de las mujeres a los cargos de dirección es menor que el de sus compañeros varones (Padilla, 2008), una tendencia que también se aprecia en el conjunto de la Unión Europea (Zaitegi, 2004).

Las investigaciones que se han dirigido a establecer las dificultades o impedimentos de las mujeres para promocionar en la carrera docente hacia tareas de gestión han señalado la existencia de *barreras internas y externas* (Carrasco, 2004; Tomàs y Guillamón, 2009) en el acceso de las mujeres a la dirección escolar, de barreras *personales* o autoimpuestas, *familiares y organizativas* (Vázquez, 2008). Todas estas categorías son distintas formas de nombrar los obstáculos que tienen las mujeres para acceder a estos cargos de responsabilidad, entre los que se han señalado la división sexual del trabajo que deja menos tiempo a las mujeres para promocionar en su empleo, el concepto de poder, dirección y liderazgo imperante en los centros educativos y que suele ir unido a la jerarquía, a la gestión y al cumplimiento de mandatos y normas o la falta de modelos femeninos en cargos de poder (Tejero y Fernández, 2007; Vázquez, 2008).

2.3.2. *El liderazgo femenino o liderazgo pedagógico y la mejora de las instituciones*

Algunos trabajos de investigación han señalado que el uso que hacen las mujeres del poder y la autoridad genera un estilo particular de liderazgo y dirección que suele ser utilizado para crear vínculos entre los miembros de la organización, tratando de alcanzar los objetivos propuestos a través del convencimiento. Es un estilo que genera dinámicas de trabajo basadas en la confianza a partir de la cooperación, el trabajo en equipo y la atención a las cuestiones personales. Se trataría de una forma de ejercer el poder que no tiene su centro en labores burocráticas y que está más ligado a labores pedagógicas o educativas, de ahí que éste haya sido denominado liderazgo pedagógico o transformacional (Tomàs y Guillamón, 2009; Díez, Valle, Terrón y Centeno, 2003).

Por último, algunas investigaciones han establecido una relación entre el estilo de liderazgo femenino y la mejora de las organizaciones educativas puesto que esta forma de ejercer el poder y la autoridad tiende a mejorar el clima de la organización, crea y refuerza estructuras y sistemas de comunicación horizontal, intenta aprender de los conflictos, refuerza la participación y la democracia en las organizaciones educativas o propone una visión más justa y equilibrada de los dos sexos en los centros escolares, teniendo en cuenta la histórica ausencia de las mujeres en cargos de responsabilidad y gestión y la tradicional correspondencia entre el poder y los valores masculinos (Carrasco, 2004; Díez, Terrón y Anguita, 2006).

3. CONCLUSIONES

El análisis realizado hasta el momento nos permite señalar algunas de las características fundamentales de las investigaciones sobre organización escolar con perspectiva de género en nuestro país. En primer lugar, cabe señalar que los temas que están emergiendo con más fuerza en los últimos años en la investigación sobre género y organización escolar en España son el liderazgo femenino, los estudios sobre convivencia escolar y prevención de la violencia con perspectiva de género y la creación de identidades sexuales no hegemónicas en la escuela. Se observa, sin embargo, una menor presencia del enfoque de género en los trabajos centrados en analizar la institución universitaria, sobre todo teniendo en cuenta la eclosión que se ha dado de estas investigaciones al amparo de la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior.

En segundo lugar, el propio contenido de las investigaciones ha ido variando a lo largo de los años incorporándose, progresivamente, una visión menos victimista y más posibilitadora de la situación de las mujeres en la

educación. Este cambio de mirada ha permitido analizar, de forma más reciente, las aportaciones que de manera original están desarrollando las mujeres desde sus diferentes trabajos como profesoras, gestoras y/o investigadoras y que se vinculan a un proyecto de mejora escolar. Para ello ha sido necesario tener en cuenta los saberes femeninos y masculinos en la educación, es decir, reconocer la diferencia sexual. Sin duda, es necesario consolidar este enfoque para lo que se necesitan más investigaciones centradas en «dar la voz» a las mujeres y en analizar sus experiencias educativas fuera de la denominada «educación formal».

En tercer lugar, estos trabajos representan una de las visiones más novedosas y productivas en investigación educativa al plantear nuevos retos desde el punto de vista del objeto y del método a la investigación en organización escolar, tal y como demuestra el descubrimiento de las organizaciones escolares como potentes dispositivos de creación de identidad sexual, el papel activo de los sujetos en los mismos y el desarrollo de metodologías cualitativas de investigación sensibles a estos fenómenos y que parten de «dar la voz» a las mujeres. Sin embargo y a pesar de esta renovación, se observa que buena parte de estas investigaciones se desarrollan de forma paralela (no transversal) al resto de investigaciones en el campo de las organizaciones educativas, ocupando éstas todavía en bastantes ocasiones un papel minoritario en los congresos y reuniones científicas, en las revistas educativas y en las monografías.

Por último, si bien podemos considerar que la andadura de la investigación educativa con perspectiva de género no es muy larga en España, su corta trayectoria ha generado multitud de investigaciones y publicaciones que abordan todos los niveles educativos, así como la consolidación de determinadas líneas editoriales, equipos de trabajo e instituciones universitarias especializadas en la perspectiva de género y los Estudios de las Mujeres, donde la educación es un campo de actuación prioritario. Es importante, no obstante, seguir consolidando esta tradición y abordar las nuevas problemáticas educativas vinculadas al abandono escolar temprano, la mejora de la convivencia, la gestión de la diversidad, el currículum paralelo de los dispositivos de ocio infantil, etc. teniendo en cuenta la perspectiva de género, dado que esto nos dará una visión más realista y compleja de los fenómenos educativos y sociales a investigar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertín, A. y Zufiaurre, B. (2006). *La educación infantil como tarea de maestras*. Barcelona: Octaedro.
- Altable, C. (2008). Educar en democracia, educar en relación, en García, M.; Calvo, A. y Susinos, T. (eds.) *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea, 229-259.
- Álvarez Lires, M. (coord.) (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada [en línea]. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> [consulta 2010, 12 de junio].
- Aragón, A. (2004). El análisis de la literatura a través de la crítica literaria feminista, en Rodríguez, C. (comp.) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 87-99.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Bardisa, T. (2004). La dirección de centros escolares, en Moreno, J. M. (coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, 207-240.
- Barragán, F. (coord.) (2006). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [sí] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, 11-22.
- Bolívar, A. (2004). La salud de la investigación en organización escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (12), 15-22.
- Calvo, A. (2003). En los márgenes del conocimiento. La contribución de las mujeres a la historia de la informática, en VV.AA. *La historia no contada. Mujeres pioneras*. Albacete: Ayuntamiento de Albacete, 55-97.
- Carrasco, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI Revista de Educación*, 6, 75-87.
- Córdoba, M. A. (2004). Mujeres y nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en Rodríguez, C. (comp.) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 69-85.
- Díez, E. J. (dir.) (2004). *Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Díez, E. J., Terrón, E. y Anguita, R. (coords.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- Díez, E. J.; Valle, R. E.; Terrón, E. y Centeno, E. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/483Diez.pdf> [consulta 2007, 5 de noviembre].
- Fernández Enguita, M. (2006). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota, en Figueruelo, A. e Ibáñez, M. L. (eds.) *El reto de la efectiva igualdad de oportunidades*. Granada: Comares, 151-156.
- Fernández Valencia, A. (2001). Las mujeres en la investigación histórica, en Fernández Valencia, A. (coord.) *Las*

- mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Síntesis, 61-93.
- Fundación Mujeres (2007). *Rompiendo esquemas. Programa de orientación académica y profesional*. Oviedo: Agrupación de Desarrollo Calíope-Instituto Asturiano de la Mujer
- Gabarró, D. (2010). Los saberes femeninos: una oportunidad para los chicos. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 17-21.
- Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de psicodidáctica*, 13 (2), 73-95.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- González, M. T. (2001). Dirección y cultura escolar, en Vicente, P. (coord.) *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, 155-177.
- González, M. T. (2003) (coord.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson Educación.
- González, M. T. (2010). Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas, en Santos Guerra, M. A. (coord.) *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer, 17-41.
- Grañeras, M. (coord.) (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Grupo Calíope-Cantabria (2007). *Estrategias básicas para incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto de la Mujer de la Región de Murcia (2005). *Guía de orientación profesional. El futuro está en tus manos, haz una elección sin restricciones*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.
- Jares, X. R. (2010). El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja, en Santos Guerra, M.A. (coord.) *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer, 113-134.
- Jiménez, M. (2007). El género en el análisis sociológico del profesorado. El caso de las profesoras universitarias, en Arenas, G.; Gómez, M. J. y Jurado, E. (coords.) *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga-Atenea, 111-127.
- Leal, S. (2001). El lenguaje sexista, en Flecha, C. y Núñez, M. (eds.) *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 39-43.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Montoya, M. y Salgueiro, J. M. (2004). *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Moreno, J. M. (coord.) (2004). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

- Murillo, F. J. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido [en línea]. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (4), 11-24. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf> [consulta 2009, 5 de abril].
- Ortiz, T. (2003). Consolidación y visibilidad de los estudios de las mujeres en España: logros y retos, en VV.AA. *Seminario «balance y perspectivas de los estudios de las mujeres y del género»*. Madrid: Instituto de la Mujer, 7-22.
- Padilla, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía [en línea]. *RELIEVE*, 14 (1), 1-27. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm [consulta 2010, 14 de mayo]
- Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- Piussi, A. M. y Mañeru, A. (coords.) (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Rebollo, M. A.; García, R.; Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rizo, R. (2004). La coeducación en el proyecto de centro, en Rodríguez, C. (comp.) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 205-256.
- Rodríguez, J. A. y Santana, P. J. (2006). Maestras y maestros: análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas. *Revista de Educación*, 340, 873-922.
- Rodríguez, C., Torío, S. y Fernández, C. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2 (17), 239-260.
- Rodríguez Menéndez, M. C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, 342, 397-418.
- Rubio, A.; Martínez, A. M.; Mesa, M. J. y Mesa, M. B. (2008). *Influencias de las revistas juveniles en la sexualidad de las y los adolescentes*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- San Martín, A. y Beltrán, F. (2002). Tradición y presente en el estudio de las organizaciones escolares, en Martín, E. (coord.) *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED, 37-47.
- San Román, S. (2007). Contrastes entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975). *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Mujer*, 10, 59-85.
- Sanchis, R. (2006). *¿Todo por amor? una experiencia educativa contra la violencia a la mujer*. Barcelona: Octaedro.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de Educación*, 359, en prensa.
- Santos Guerra, M. A. (coord.) (2010). *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Simón, E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación, en Santos Gue-

- rra, M. A. (coord.) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 33-51.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Soler, S. (2010). Más allá del fútbol: ¿la educación física en femenino? *Aula de innovación educativa*, 191, 12-16.
- Solsona, N. (2010). Génesis y desarrollo de los saberes femeninos en la educación. *Aula de innovación educativa*, 191, 7-11.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Susinos, T. Calvo, A. y García, M. (2008). Retrieving feminine experience. Women's education in in the 20th century based on three school life histories. *Women s Studies International Forum*, 31(6), 424-433.
- Tejero, C. M. y Fernández, M. J. (2007). (Des-)Igualdad de género y dirección escolar. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 17, 283-299.
- Tomàs, M. y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- Tusón, A. (2002). Lenguaje, interacción y diferencia sexual, en González, A. y Lomas, C. (coords.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 61-76.
- Vázquez, S. (2008). El discurso de las mujeres líderes, en Castaño, C. (dir.) *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra-Feminismos, 185-219.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, 13 (1), 177-197.
- Zaitegi, N. (2004). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas, en López, J.; Sánchez, M. y Murillo, P. (ed.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º cioie*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 647-656.

PALABRAS CLAVE

Estudios de las mujeres y del género, investigación educativa, administración de la educación, centro de enseñanza, organización escolar

KEYWORDS

Women' s studies, educational research, educational administration, educational institution, school organization

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Adelina Calvo Salvador, profesora del Departamento de Educación de Cantabria. Entre sus líneas de investigación se encuentran las de Género y Educación y Dinámicas de Inclusión-Exclusión Socioeducativas. Ha colaborado en la edición de varios libros en España y ha publicado artículos en revistas internacionales como *Women s Studies International Forum* y *Gender & Education*.

Carlos Rodríguez-Hoyos, Doctor por la Universidad de Oviedo y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Entre sus líneas de investigación se encuentran el Análisis Didáctico de la Educación Virtual y la Perspectiva de Género en los Videojuegos. Ha participado en varios congresos, así como en libros y revistas de impacto nacional e internacional.

Dirección de los autores: Departamento de Educación. Universidad de Cantabria
Edificio Interfacultativo. Despacho 303
Avd. Los Castros, s/n
39005 Santander
calvoa@unican.es

Fecha Recepción del Artículo: 18. Agosto. 2010

Fecha modificación Artículo: 05. Enero. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 23. Febrero. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 20. Junio. 2011

ISSN: 1139-613X

3

GOODBYE TO SEX EQUALITY. A NEW APPROACH TO RESEARCH ON SEX AND GENDER

(ADIÓS A LA IGUALDAD DE SEXOS. UNA NUEVA PERSPECTIVA EN LA INVESTIGACIÓN DE SEXO Y GÉNERO)

Beatriz Álvarez González

Faculty of Education. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (Spain)

Alicia Dolores Costa Aguirre

Psychology and Education Centre. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

RESUMEN

Este estudio se enmarca en una investigación más amplia, que se está realizando con estudiantes de Ecuador; y entre cuyos objetivos se persigue identificar claves culturales y socioeducativas que pueden sesgar el desarrollo vocacional y posterior elección profesional de mujeres y varones, en función de creencias, valores y esquemas existenciales basados en la desigualdad entre sexos. Se presentan los primeros datos de la fase exploratoria en diferencias de sexo y género en habilidades cognitivas y factores actitudinales de feminidad, masculinidad, sumisión y machismo, sobre una muestra de 1120 adolescentes, de ambos sexos, de 2º de Bachillerato (16-18 años) de centros educativos del Ecuador. Se ha aplicado el cuestionario IMAFE, (*Inventario Masculinidad-Feminidad*), y las ocho subpruebas del *Test de Aptitudes Diferenciales* (DAT). Se avanza la información derivada de las correlaciones entre los factores de IMAFE, entre cuatro subpruebas del DAT: razonamiento verbal (RV), razonamiento abstracto (RA), razonamiento espacial (RE) y cálculo (C), y entre las puntuaciones de ambos instrumentos. En estos primeros datos, cabe destacar que se ha encontrado coherencia con hallazgos de investigaciones actuales, referidos a perfiles de rasgos indiferenciados entre sexos en asociación a los distintos niveles de desarrollo socio-cultural. Esta última observación constituye un enfoque alternativo de aproximación a las cuestiones de género.

ABSTRACT

This study is part of wider research being conducted amongst school-age students in Ecuador, and one of the aims it pursues is to identify the cultural and socio-educational keys that may influence the vocational development and subsequent choice of career by both males and females, according to their beliefs, values and life experiences based on inequality between the sexes. Presentation is made of the initial data from the exploratory stage on differences of sex and gender in cognitive skills and attitudinal factors of femininity, masculinity, submission and male chauvinism, or machismo, involving a sample of 1120 adolescents (aged 16-18) of both sexes studying secondary education (2nd year of the bachillerato) at schools in Ecuador. Application has been made of the *Masculine-Feminine Personality Traits Inventory* (IMAFE) questionnaire, and the eight subtests of the *Differential Aptitudes Tests* (DAT). Information is provided as forthcoming from the correlations between IMAFE factors, between four subtests of the DAT: verbal reasoning (VR), abstract reasoning (AR), space relations (SR) and numerical ability (NA), and between the scores for both instruments. Based on these initial data, it is worth noting that consistency has been found with recent research findings on profiles of undifferentiated traits between sexes as regards different levels of socio-cultural development. This last observation is an alternative focus for the approach to gender issues.

INTRODUCTION

The study of the differences between sexes in individual, cognitive or personality traits, with a bearing on the socio-educational sphere and on vocational development, is a hotly debated topic. When seeking the causes of these differences, many studies resort to psychometric tools, either of a general nature or regarding specific skills. Along these lines, a review of the most recent research identifies two contrasting perspectives; on the one hand, there are approaches reporting differences in the measurements of general intelligence (Lynn et al., 2004; Allik, Must & Lynn 1999; Lynn, 1998) and, on the other, there are those arguing that the differences are recorded in specific skills, such as verbal, mathematical or spatial reasoning (Aluja-Fabregat, Colom, Abad & Juan-Espinosa, 2000; Colom & García-López 2002).

Other research adopts a neurophysiological approach in an attempt to unravel the tangible reasons for the differences between sexes, whether they are hormonal, inherited, in cerebral structures or differences in the interstitial nucleus of the anterior hypothalamus (INAH). Noteworthy within this approach is the large body of knowledge that has been gathered on biological differences in terms of the emotional sphere: aggressiveness, feelings, affects (Rubia, 2007).

The array of explanations for the differences in sex and gender would not be complete without the environmental and socio-cultural approaches. From this perspective, the location of both sexes, their socialisation, the values of the environment that have underscored personal relationships, ways of thinking, expectations and the attitudes adopted regarding each one of them, are identified as *gender differences*. It is precisely within this sphere that the most striking results are to be found.

Amongst those studies of greater significance in view of their novel and somewhat disquieting results, a highlight is the research by D. Schmitt (Schmitt, 2008, 2005), who studies gender differences through the International Sexuality Description Project (ISPD). This is the framework for the most extensive cross-cultural studies to date on sex and personality. It involves 40,000 people of both sexes from 56 countries all over the world, who have responded to, among other instruments, an anonymous self-report. One of its main findings is that the differences and distances in personality traits between men and women are not decreasing, but instead are increasing (Schmitt, 2008). It reports that in social contexts with higher levels of human development and with greater opportunities for gender equality and equity, the personalities of men and women are more differentiated, and these findings are consistent with those of other authors (McCrae et al., 2005, McCrae, 2002 and Costa et al., 2001). By contrast, within more traditional cultural contexts, which have lower indices of equality and are socially less developed, the male profile is more similar to the female profile in terms of the personality traits described in the self-reports. This research is ongoing, and the current stage has included measurements on *subjective wellbeing*, *social dominance*, *sexual aggressiveness* and *psychopathologies*, amongst others.

In view of these results, can it be concluded that the differences between sexes are irreconcilable? If indeed they are, is it inevitable that women's cognitive, attitudinal and aptitudinal functions will continue to be adjudged inferior to men's? Traditionally, the distribution of identities, expectations, responsibilities, professions, and labour, political, artistic, technological and educational roles has been made by attributing greater value to those assigned to men. It may at this point be pertinent to wonder about the success or otherwise of the efforts made to develop programmes and actions on the (utopian?) (desirable?) goal involving the «disappearance» of the differences between sexes. On this matter, we understand there is a need to distinguish between *gender differences* and *gender inequalities*, and the presence of the former should not lead to the superiority of one group over another, yet neither should it entail the wish to *suppress* those differences as the only way of achieving equality and equity.

1. SEX GENDER DIFFERENCES IN EDUCATION

The literature highlights the presence of subtle factors in both formal and informal education that almost imperceptibly convey messages that impact upon the different, and not always equitable, life options and opportunities for both sexes. Along these lines, UNESCO (1998) announced that a priority action in education for the 21st century was the suppression of inequalities and biases between the sexes, in terms of both higher education and research.

Whatever the reasons for these differences, it is still evident that the perception and assumption of the same tend to «materialise» in situations of inequality and discrimination, and special mention should be made of school and home environments as being amongst those with the greatest potential for influencing an individual's development (Martínez, Álvarez & Fernández, 2009 and Álvarez, 2003).

There is a great deal of scientific literature on the different expectations and behaviours of parents and teachers in teaching practices towards each sex. Studies by Jiménez Fernández, C. et al. (2007, 2006a, 2006b and 2005) identify the stimuli used to encourage girls to be obedient, sensitive, affectionate and prudent, whereas the tendency in boys is to encourage attitudes of competitiveness, independence and even aggressiveness. These patterns in education also limit boys' development, as they must adapt their expectations and attitudes to what is expected of them, forgoing personal aspirations and repressing expressions and feelings that might further an image of «weakness».

In their quest to pursue the ramifications of these education patterns in adult development, these studies (Sánchez et al. 2011, 2007) analyse the effects this socialisation has on the generation of stereotypical perceptions regarding occupations and associated studies predominantly in one of the sexes. This research contends that the sexual categorisation of subjects has its correlation in occupations, confirming that specialisation by sex is closely related to future employment perspectives.

Other research (Puyana, 2004) posits that the socialisation of girls tends to focus on the development of the qualities of service, towards more emotional expressions and behaviours, and with a passive sexuality, almost the exact opposite to boys, who are required to control their emotions and are moulded to dominate and be stronger and more aggressive.

At the international seminar on *Gender Equity in Educational Reforms in Latin America*, held in 2005, it was stated that school education perpetu-

ates hierarchies and social, gender, socioeconomic and ethnic inequalities, and this situation comes about through the various learning mechanisms operating within the education system, with stress being placed on the so-called *hidden curriculum*.

Within a Latin American context, Goetschel (2009, 2007) indicates that, in general, the experience of women attending university tends to be «hard» and «difficult», as they are entering predominantly male domains that are highly competitive. For this reason, the author concludes that more egalitarian processes of socialisation are required for both sexes both at home and at school in order to reduce existing inequalities when opting for certain academic profiles.

In research into gender stereotypes in infant education, Bazzano (2006) adopts a Human Rights perspective to sustain that masculinity and femininity are features of social construction, influenced by the social power that informs specific models. She affirms that gender is neither uniform nor monolithic, being pushed towards a normative and preferred «*should be*». She goes on to stress that the most important discrimination does not lie in the access to the education system, but rather in the quality and modes of schooling, in the different treatment by teachers and adults, as expressed through language, the spaces to be occupied or certain teaching devices. For this author, understanding the phenomenon of inequality between sexes involves considering a series of situations that have been reported in numerous instances of research:

- The school system may become a strategic location for perpetuating inequalities, or for generating resistance to freer and more egalitarian experiences.
- Gender differences have a bearing on self-esteem. Males see themselves as having better cognitive capacities, whereas females express higher levels of self-esteem in their interactions and dealings with others.
- Males perceive themselves as having rational skills, whereas women see themselves as having emotional capacities. This difference supports the social construction of the stereotype, and highlights the need to work on the perception of both sexes regarding their potential in these skills.
- The notion of equality, based on the recognition of individual difference and regardless of gender, facilitates the development of potential.

2. OUR RESEARCH

Based on the state-of-the-art described, such questions as: «What makes the sexes different?», «Are attempts to suppress gender differences on the right track?», and «Should the sex variable continue to be relevant in education?» have yet to find satisfactory answers. We can identify three main categories of explanation: *socio-cultural*, *evolutionary* and *instrumental*. The perspective in the first case is that the different models of education and socialisation develop identities that accept inequalities as being inherent to human beings. In the second case, gender differences are part of our genetic make-up; the result of human evolution. Finally, the instrumental explanation comprises the results that may be influenced by errors of measurement, by answers adjusted to suit *social desirability*, or even by the use of questionnaires and inventories that are applied from one cultural context to another without considering the differences between them.

Based on our current knowledge of the subject, and under the conviction that the manner in which the phenomenon is observed needs to be reassessed, we decided to focus our own research by pursuing specific interests. On the one hand, we have addressed the perception the people in the sample (aged 16-18) have of their own gender identity, as we work on the assumption that the different identity profiles will have a given influence on their future academic and career options. In order to gather this information we have collected gender perceptions on an anonymous basis through the IMAFE questionnaire. We also have data on these students' cognitive capacities, as provided by the DAT subtests, which for the purpose of this study have involved the analysis of four of the eight factors evaluated: VR, AR, SR and NA. The purpose is to verify whether there are significant differences, and subsequently investigate to see whether there is any correlation with the personality traits studied.

Regarding the perceived need to modify the scholarly approach to gender differences, we consider it essential to verify whether our initial exploratory data reveal any trend consistent with the research by Schmitt (2005, 2008), specifically concerning the suggestion that a lower socioeconomic development and stronger cultural tradition lead to a smaller differentiation between the personality profiles of males and females. Given these characteristics, we have correlated the scores for both sexes in the four factors of the IMAFE.

2.1. Study premises and research goals

The slow inclusion of women from all segments of the population in Ecuador into public life and into decision-making bodies in the professional,

cultural, political, economic, technological, artistic and educational fields, as well as the presence of males within those spheres that have traditionally been closed off to them, leads us to wonder to what extent the socialisation of families and teachers has a bearing on the generation and maintenance of inequality in opportunities. In order to find answers to our questions, we decided to research a sample of secondary school (2nd year of Bachillerato) students aged 16-18, with the following goals:

1st Stage of the study (described in this paper)

- a) Assess the aptitudes of the sample of students in the cognitive variables measured using *Differential Aptitudes Tests* (DAT).
- b) Use the *IMAFE* questionnaire to assess their perceptions regarding their assumed gender identity and their assimilation of gender stereotypes.
- c) Use *correlations to analyse* the cognitive variables of DAT, and between these and the attitudinal factors of the *IMAFE*, and the scores of both tests.
- d) *Identify* the degree of *profile differentiation* shown by both sectors in the *IMAFE* questionnaire.

2nd Stage (next research)

- e) Identify the possible correlations between the gender identities assumed by the students and the academic possibilities they think are within their reach, according to these identities.
- f) Conduct a content analysis of the discourses of the discussion groups with families and teachers.
- g) Draw up intervention and training proposals (for parents and teachers) based on the results of the analyses made.

2.2. Research Method and Design

Our study is divided into two phases, with the first part involving data gathering and the second one addressing goals a, b, c and d. This first stage is exploratory in nature, being undertaken from a descriptive perspective based on the study of personality variables (*IMAFE* factors) and cognitive ones (*DAT* factors).

2.2.1. Sample

It consists of 1,120 adolescents of both sexes, aged between 16 and 18, studying secondary education (2nd year of Bachillerato) at state, grant-assisted and private schools in Ecuador.

2.2.2. Research instruments

Differential Aptitude Tests (DAT). They predict possible success in those spheres in which the complexity of verbal relationships and concepts has a significant role to play. The items in these tests are grouped into the following categories: a) *Numerical Ability*. Understanding the relationships between numbers. b) *Abstract Reasoning*. Non-verbal measurement of the ability to reason. c) *Speed and Accuracy*. It measures the speed of perception, momentary retentions and the speed of response. d) *Mechanical reasoning*. It presents an illustrated mechanical situation and asks a simple question. e) *Space relations*. This requires the mental handling of objects in a three-dimensional space, e) *Spelling and Language*. Ability to distinguish between correct and incorrect language usage.

2.2.3. Procedure

The first stage involved invite students graduating from the Faculty of Psychology (UTPL) to take part in the research. They were trained in the application of the instruments and in the procedures to be followed (Costa Aguirre, 2009).

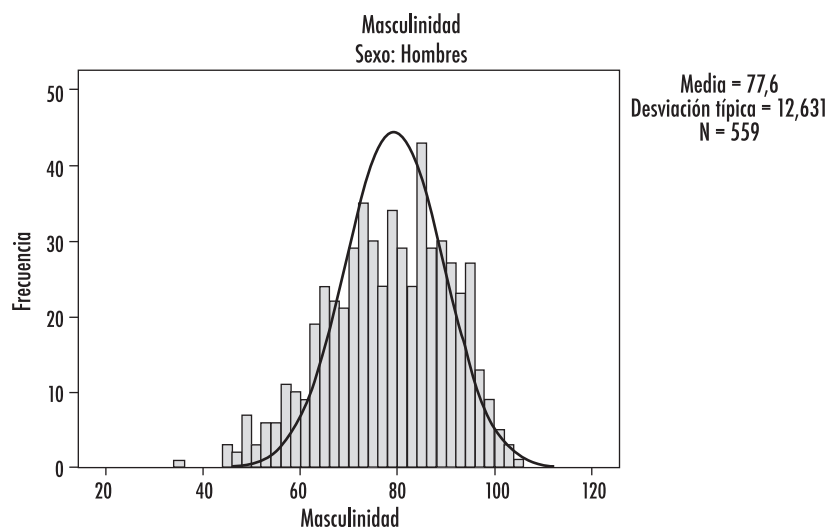
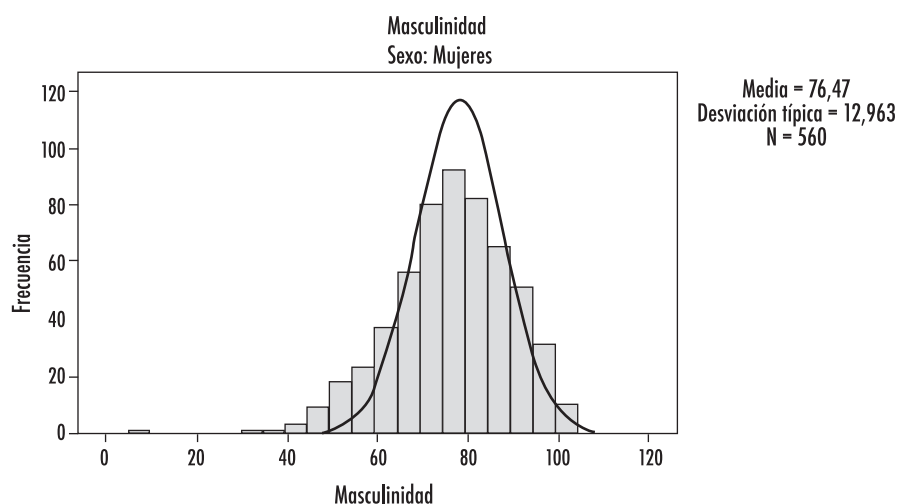
The second stage in the research involves: a) identifying the personal-ity profiles of the school-age adolescents as regards their gender identity (IMAFE), b) identifying their cognitive profiles (DAT subtests), and c) discovering, through discussion groups, the extent to which the adolescents are aware of the implications involved in their assumed gender identity. The data from the IMAFE, DAT (Argentine validation), the in-depth interviews and the discourses of the discussion groups have been analysed using quantitative techniques (SPSS) and qualitative ones involving N-VIVO-8.

2.2.4. Initial data

There follows a detail of the initial data forthcoming from the IMAFE and DAT questionnaires. Regarding the data observed in the IMAFE categories, note should be taken of the following:

Masculinity and Femininity:

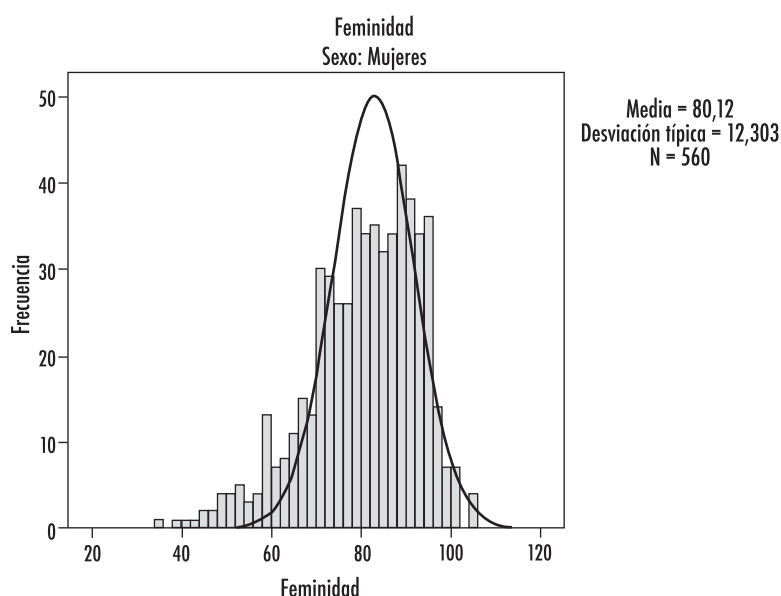
The results obtained in the four categories of the IMAFE questionnaire on the participating sample highlight a reality in which the adolescents of both sexes reveal very similar assumed behaviours in terms of the traits of masculinity and femininity. Graphs 1 and 2 show that the characteristics evaluated do not appear to be exclusive to males.

**Graph 1** Male masculinity**Graph 2** Female masculinity

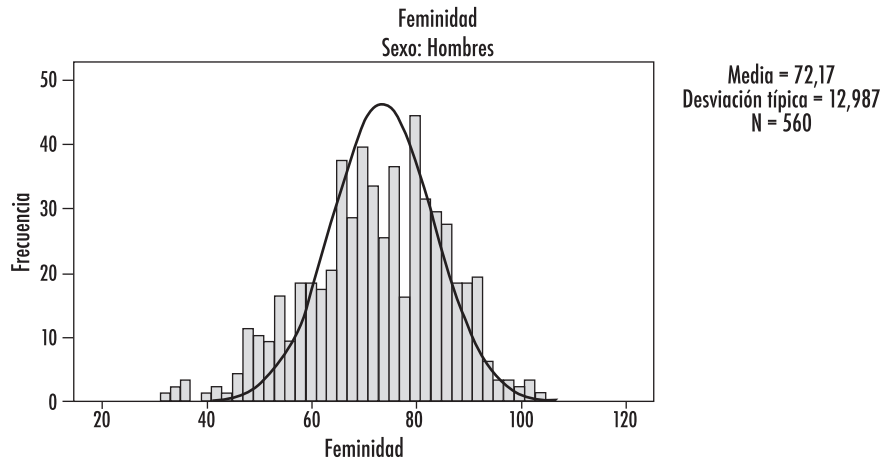
High levels of *masculinity* are apparent in both sexes, with boys recording a figure of 72.17%, whereas the figure for girls is 80.12%. One question would be whether the adolescents are assimilating traits of this nature because of their association with academic success, and subsequent career success. In turn, the boys might be presenting a «politically correct» image, for whilst there is still an appreciable level of masculinity, exacerbated «machismos» have ceased to be of interest, and at the same time traits in boys such as *affectionate, warm, compassionate, friendly, caring, understanding, cordial, soft voiced, sweet...* are now more «highly rated» amongst women in general, and especially amongst younger ones.

The «masculine» traits observed are not necessarily due exclusively to hormonal effects, as there may be a socio-cultural component that explains the difference as a premise in which recognition is made of the difference for sharing, accepting and validating other realities (Quintero, 2007). In turn, the explanations provided by Schmitt (2008) suggest that high levels of sexual dimorphism are the result of the personality traits of individuals of both sexes located in more favourable and less restrictive social contexts with a greater scope for divergence. By contrast, less favourable socioeconomic contexts might be attenuating the differences in personality traits between them.

The following graphs: femininity and scores recorded by males and females.



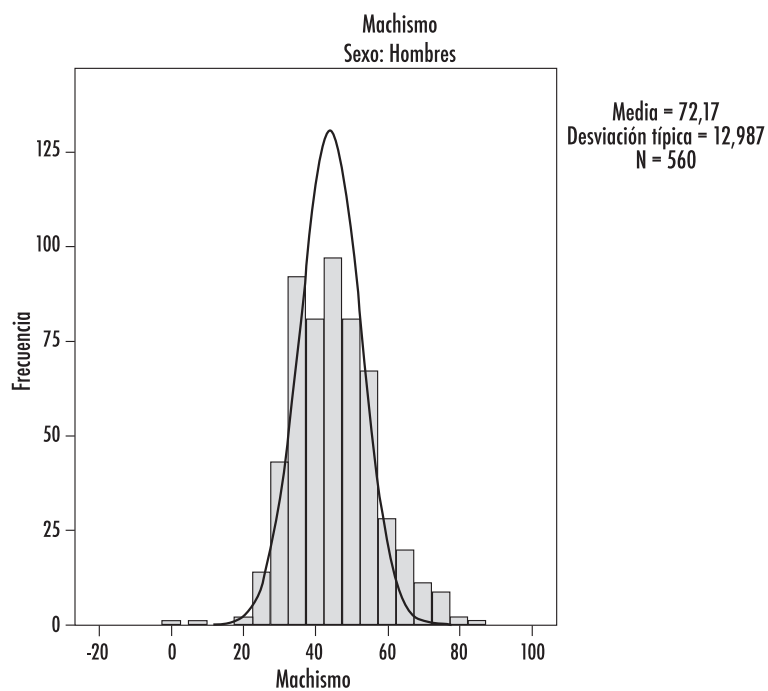
Graph 3. Female femininity

**Graph 4.** Male femininity

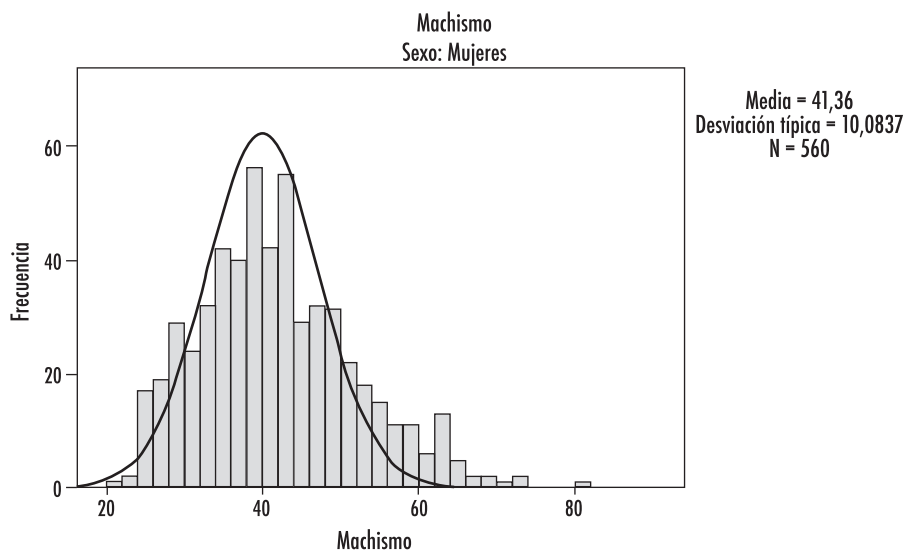
Graphs 3 and 4 present similar results to those recorded in terms of masculinity, albeit more attenuated in this case. Although the scores are close, they are more consistent in females. Males record more disperse scores in these traits.

Submission and Machismo

IMAFE also allows evaluating the traits of submission and machismo. Submission is understood to be the behaviour whereby someone accepts another person's authority, with obedience and compliance, being the expected values in Ecuadorian women, whether this involves respect for the partner, parents or even brothers.



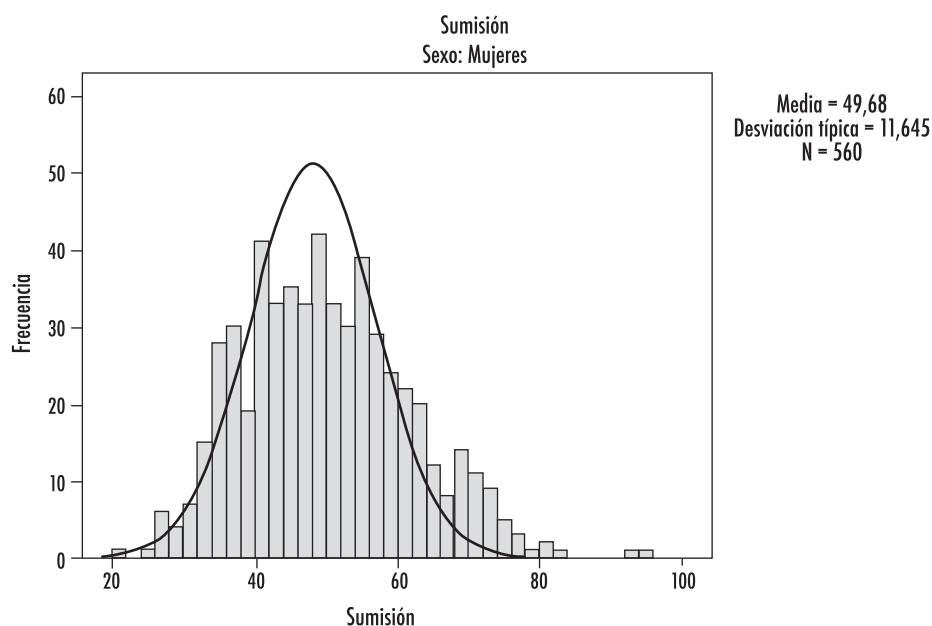
Graph 5. Male machismo



Graph 6. Female machismo

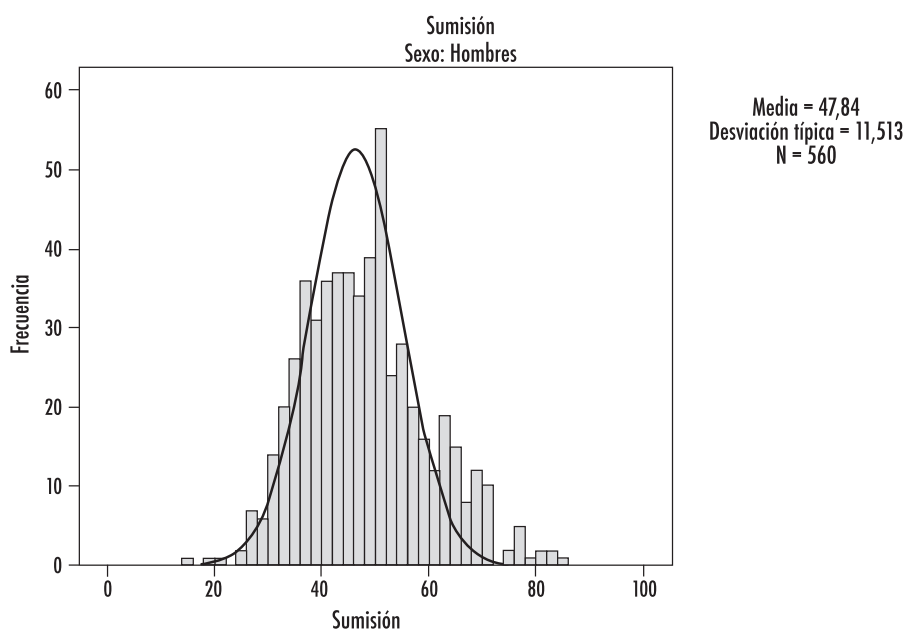
The data in both graphs reveal that the students of both sexes have assimilated the notion of male supremacy over females. It is not surprising that 45.37% of the boys reflect these traits, but what does give rise to some concern is the fact the girls are not significantly different from their male peers, with 41.36% in machismo. Based on the hypothesis of a cultural nature, we might assume these values imply a defensive mechanism on the part of females, or perhaps a real fear of being rejected.

Our attention is drawn to the data on submission, above all in the boys. The girls appear to be consistent with the scores recorded in machismo, but not so much with the reality that women are gradually taking up positions in the world of employment, a circumstance that should lead to a reduction in levels of submission. In spite of this, adolescent girls acknowledge submission to the tune of 49.68%. Regarding this behaviour, Barberá (2005) contends that adolescence is the time when girls feel pressured to accept and control their sexuality, their personal relationships, their desires and their opinions, in order to adapt them to the interpretative framework of the patriarchal system. The educational implication of this is that education systems should reconsider their teaching processes and syllabuses, bearing in mind these socio-cultural codes.



Graph 7. Female submission

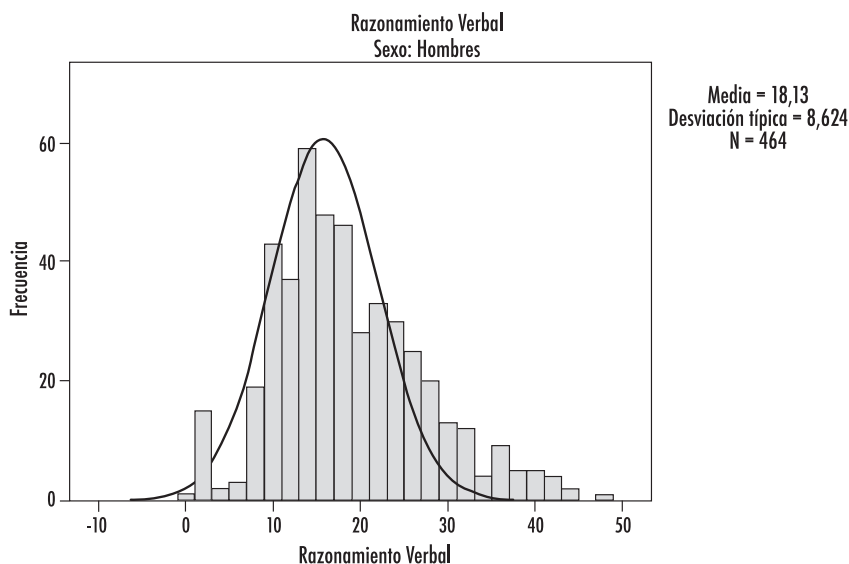
The results for males in *Submission* are harder to interpret, and we should not dismiss the instrumental explanation; that is, the bias of *social desirability*, which tends to affect self-reports such as IMAFE, has influenced the sample, which means therefore that either the group has truly assimilated the stereotype of the «*tamed male*», or the answers have been geared towards a model that the boys consider to be socially more «acceptable». The outcome is that the scores are very close to the girls', and they are even more consistent. On the other hand and without being exclusive, there is the explanation involving *socio-cultural development*, which suggests that more traditional cultures give rise to a smaller difference in personality profiles between the two sexes.



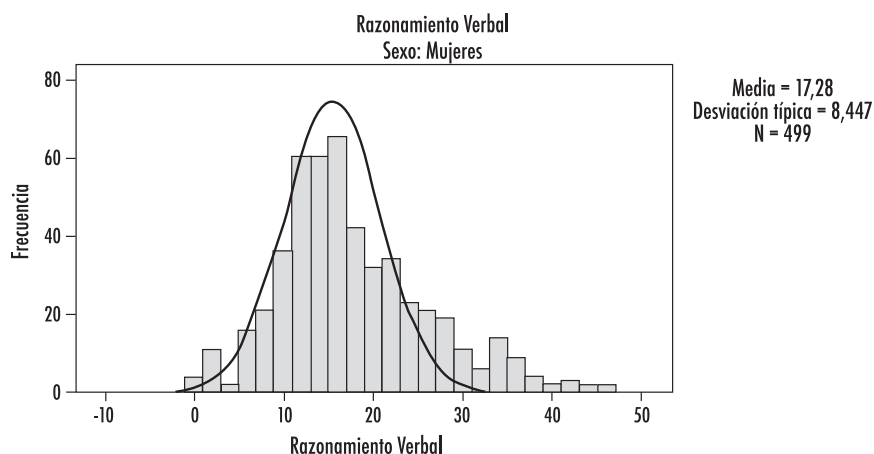
Graph 8. Male submission

Results for the DAT questionnaire

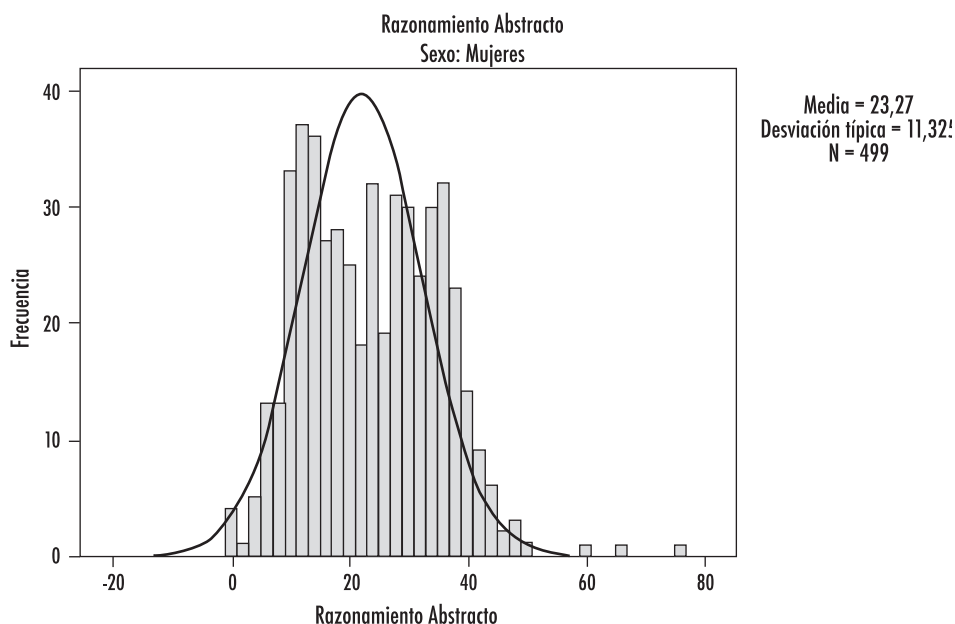
Differential aptitudes have been studied using the eight subtests of the DAT (Argentine version). This study has analysed four of these subtests, and the data for both sexes are consistent with the research conducted in this field, in the sense that the differences in capacities between sexes are not significant. There now follows a presentation of the data for Verbal Reasoning, Abstract Reasoning, Space Relations and Numerical Ability.

**Graph 9.** Male verbal reasoning

This dimension measures the ability to understand concepts expressed in words, the capacity for detachment, generalisation and organised thinking. The boys recorded a mean score of 18.13, whereas the figure for the girls is 17.28. A further piece of information provided by this result is that there are signs of shortcomings in the participants of both sexes.

**Graph 10.** Female verbal reasoning

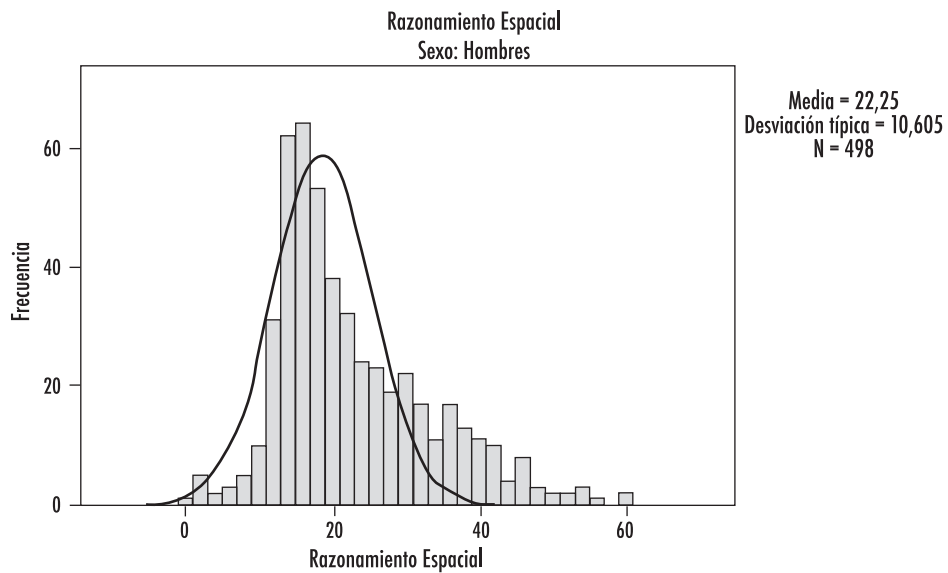
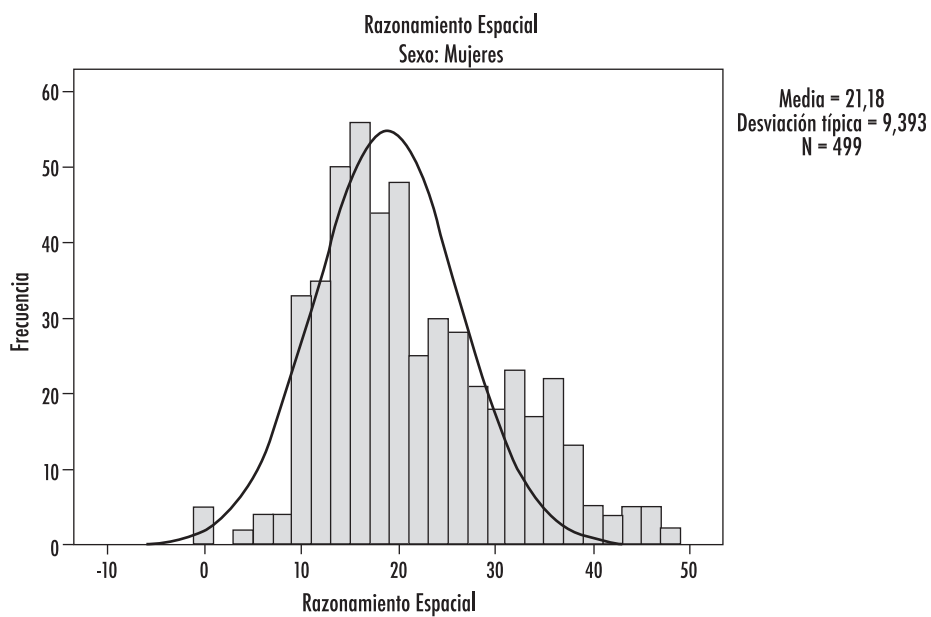
Abstract reasoning is informed by non-verbal stimuli. It is the grasping of a principle that governs a series or succession of events. Our data show low levels of development (they are not close to the average) for both males (23.54) and females (23.57). Regarding other research, our sample does not provide support for data showing males having a greater capacity in this type of reasoning. This leads us to concur with Purves et al., (2008), whereby the results of studies on the better or worse performance in these skills are not definitive or conclusive, but instead individuals use different cognitive strategies.



Graph 11. Female abstract reasoning

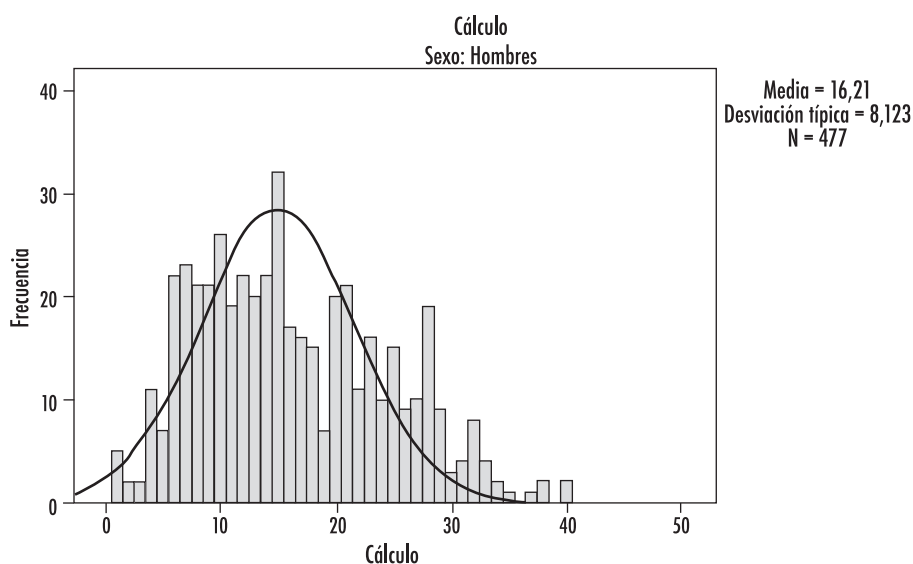
Space relations

Space Relations is related to the mental arrangement of objects, recognising them in different positions. It also involves the visualisation of a structure based on a design or drawing. The data for this test show that boys and girls record means of 22.25 and 21.18, respectively. Furthermore, both sexes are at the initial levels of development in these capacities. Jiménez, Álvarez et al (2003) record similar results regarding spatial capacity using the Raven II test, and likewise the results of the Primary Mental Abilities test do not present significant difference in spatial capacity and reasoning according to gender.

**Graph12.** Male space relations**Graph13.** Female space relations

Numerical ability

The Number Ability test observes the understanding of numerical relationships, reasoning on quantitative concepts, numerical reasoning, concentration and attention.



Graph14. Male numerical ability

The data for Numerical Ability likewise do not show appreciable differences between the sexes. The means recorded for both boys and girls are low. As in the previous factors, together with the data of interest regarding the socialisation processes, there is also a low development of this capacity in both sexes. This may suggest shortcomings in the education system.

Data for the correlations between DAT factors and the IMAFE

The correlations made so far are between the four attitudinal factors of the IMAFE, between the four DAT subtests, and between both instruments. The results are as follows:

FEMALES									
		Masculinity	Femininity	Machismo	Submission	Verbal Reas.	Number Ability	Abstract Reas.	Space Relations
Masculinity	Correlation	1	.469(**)	.138(**)	-0,053	-0,013	0,025	.094(*)	0,021
	Sig. (bilateral)		0	0,001	0,21	0,78	0,582	0,037	0,634
	N	560	560	560	560	499	499	499	499
Femininity	Pearson	.469(**)	1	-.093(*)	.272(**)	0,079	.098(*)	0,066	0,039
	Sig. (bilateral)	0		0,028	0	0,078	0,029	0,139	0,389
	N	560	560	560	560	499	499	499	499
Machismo	Pearson	.138(**)	-.093(*)	1	.287(**)	.118(**)	-0,014	.094(*)	0,078
	Sig. (bilateral)	0,001	0,028		0	0,009	0,751	0,035	0,083
	N	560	560	560	560	499	499	499	499
Submission	Pearson	-0,053	.272(**)	.287(**)	1	0,037	-0,026	-0,039	-0,021
	Sig. (bilateral)	0,21	0	0		0,403	0,555	0,38	0,645
	N	560	560	560	560	499	499	499	499
Verbal Reasoning	Pearson	-0,013	0,079	.118(**)	0,037	1	.284(**)	.465(**)	.400(**)
	Sig. (bilateral)	0,78	0,078	0,009	0,403		0	0	0
	N	499	499	499	499	499	499	499	499
Number Ability	Pearson	0,025	.098(*)	-0,014	-0,026	.284(**)	1	.406(**)	.183(**)
	Sig. (bilateral)	0,582	0,029	0,751	0,555	0		0	0
	N	499	499	499	499	499	499	499	499
Abstract Reasoning	Pearson	.094(*)	0,066	.094(*)	-0,039	.465(**)	.406(**)	1	.353(**)
	Sig. (bilateral)	0,037	0,139	0,035	0,38	0	0		0
	N	499	499	499	499	499	499	499	499
Space Relations	Pearson	0,021	0,039	0,078	-0,021	.400(**)	.183(**)	.353(**)	1
	Sig. (bilateral)	0,634	0,389	0,083	0,645	0	0	0	
	N	499	499	499	499	499	499	499	499
**. The correlation is significant at the level 0.01 (bilateral) / *. The correlation is significant at the level 0.05 (bilateral).									

Table 1. Correlations: 4 DAT subtests IMAFE factors, and between both instruments (female sample)

MALES									
		Masculinity	Femininity	Machismo	Submission	Verbal Reas.	Number Ability	Abstract Reas.	Space Relations
Masculinity	Pearson	1	.511(**)	.118(**)	0.023	-0.048	-0.042	-0.002	-0.005
	Sig. (bilateral)		0	0.006	0.58	0.301	0.357	0.97	0.918
	N	559	559	548	559	463	476	498	497
Femininity	Pearson	.511(**)	1	-.126(**)	.304(**)	0.02	0.047	0	0.083
	Sig. (bilateral)	0		0.003	0	0.675	0.31	0.991	0.065
	N	559	560	549	560	464	477	499	498
Machismo	Pearson	.118(**)	-.126(**)	1	.251(**)	0.026	0.047	.152(**)	0.082
	Sig. (bilateral)	0.006	0.003		0	0.578	0.313	0.001	0.071
	N	548	549	549	549	455	468	490	489
Submission	Pearson	0.023	.304(**)	.251(**)	1	0.002	0.063	-0.001	0.032
	Sig. (bilateral)	0.58	0	0		0.974	0.17	0.983	0.473
	N	559	560	549	560	464	477	499	498
Verbal Reasoning	Pearson	-0.048	0.02	0.026	0.002	1	.563(**)	.523(**)	.334(**)
	Sig. (bilateral)	0.301	0.675	0.578	0.974		0	0	0
	N	463	464	455	464	464	443	463	462
Number Ability	Pearson	-0.042	0.047	0.047	0.063	.563(**)	1	.519(**)	.281(**)
	Sig. (bilateral)	0.357	0.31	0.313	0.17	0		0	0
	N	476	477	468	477	443	477	476	475
Abstract Reasoning	Pearson	-0.002	0	.152(**)	-0.001	.523(**)	.519(**)	1	.290(**)
	Sig. (bilateral)	0.97	0.991	0.001	0.983	0	0		0
	N	498	499	490	499	463	476	499	497
Space Relations	Pearson	-0.005	0.083	0.082	0.032	.334(**)	.281(**)	.290(**)	1
	Sig. (bilateral)	0.918	0.065	0.071	0.473	0	0	0	
	N	497	498	489	498	462	475	497	498
**. The correlation is significant at the level 0.01 (bilateral) / *. The correlation is significant at the level 0.05 (bilateral).									

Table 2. Correlations: 4 DAT subtests IMAFE factors, and between both instruments (male sample)

3. INTERPRETATION OF DATA FROM THE EXPLORATORY STUDY

The masculinity factor in females correlates positively with femininity and machismo, which might indicate that the adolescents in the sample are assimilating traits traditionally attributed to males (self-confidence, decision-making, independence, analytical character, competitiveness, energy...), which tend to be associated with social success, together with traits of femininity, considered to be «typical» of their gender (sensitivity, understanding, tenderness, affection...) According to Barberá & Martínez (2005), this situation might be due to a change in traditional personality patterns, driven by social transformations.

The correlations between the male scores follow the same trend of non-differentiation as the personality profile observed amongst females; the masculinity factor also correlates positively with both those of femininity and machismo, and the values of these correlations are even somewhat higher than amongst females.

Femininity amongst the girls records a positive correlation with the traits of masculinity and submission, which might indicate that the traits of femininity are perceived as the opposite to those of machismo. The same is observed in the case of males, with similar results to those obtained by the females. Regarding these scores for femininity and submission, these adolescents reveal a certain difference, albeit not a significant one, with submission, with this trait being a characteristic that is reinforced by socialisation values in Ecuador, in the sense that dependence behaviour is identified as a «value».

Regarding the correlations between machismo and submission, similar and significant values are observed in both sexes. This result might indicate that machismo is the expression of some shortcoming; nevertheless, these are two traits that could be interdependent and, therefore, they should be researched further in the future. These data suggest a possible confrontation between the dimension of instrumentality (independence, dominance, competitiveness, self-assurance) traditionally assigned to males, and that of expressivity (ability to devote oneself fully to others, kindness, empathy, service) usually attributed to females. In this case, too, both sexes express positive traits in instrumentality and expressivity.

In short, an explanatory hypothesis may be propounded for these results by analysing the scores recorded in the IMAFE and considering the perspective emanating from current research regarding the influence of socio-cultural development. The theory is that those societies that maintain rigid systems separating the roles of men and women are also fostering, in

their communication dynamics, the need to uphold at all costs a *correct social image*. Within these contexts, describing oneself as having extreme traits, even when the inventory is anonymous, may be perceived as a threat to one's privacy, and this may mean that the answers are focused on the middle ground, so the profiles of both sexes may appear closer to one another. On the other hand, more open societies with greater levels of recognition and appreciation of differences may mean there is less fear of expressing oneself honestly, and therefore such differences may be seen more clearly.

Returning to the results of the correlations, those made between the DAT subtests and the IMAFE factors indicate that the gender variable does not determine the superiority of either sex in specific aptitudes, given that no noteworthy associations are observed. The females record a moderate and significant correlation between verbal reasoning and machismo traits. In males, our attention is drawn to the fact this correlation is not made with verbal reasoning, but with abstract reasoning instead. Along these lines, in prior research the psychometric measurements of personality traits and cognitive traits (e.g., IQ) do not usually correlate. Nonetheless, Cattell (1957) already included an intelligence factor in personality, and more recent personality models, generally based on the «five-factor models», also tend to incorporate them. Indeed, the research by Schmitt (2008, 2005) is being conducted within this model («Big Five»).

If we seek to unify the study's results, we note that the participants, although involved in different processes of cultural, social, political and economic transformation, also reveal a high degree of assimilation of the common patterns of socialisation in Ecuadorian culture. Thus, the recognition of women's inclusion in the field of employment, their embracing of public life, their greater involvement in the means of production, and their high level of mobility, amongst other factors, mean that their self-perception has steadily improved in both self-concept and self-esteem. However, this progress in the removal of barriers towards more egalitarian and equitable situations still co-exists alongside contradictions in the self-perception of their own gender identity.

4. FINAL DISCUSSION

Regarding the data from our study of the traits measured by the IMAFE, we consider those that are consistent with certain findings in the research by Schmitt to be especially significant in the sense that here, too, there is no evidence of clearly differentiated profiles between the boys and girls in our sample.

Accordingly, the fact societies with more sensitivity towards gender equality, providing their citizens with greater opportunities in terms of equality and human development, are also recording a greater differentiation in the personality traits between sexes, is far from being a pessimistic outcome for those who sought a specular identification between the sexes; quite the contrary, it celebrates the richness of diversity.

To conclude, we should like to highlight the implications our ongoing study might have for research and education. For the former, it appears there is a need to modify the perspectives of the scholarly analysis of differences between the sexes, and give more value to the adjustment strategies each human being adopts to integrate and develop within the social and temporal context in which they find themselves.

In terms of the implications for education, we continue to see the need to insist upon the importance for all spheres of education not only to acknowledge the richness of diversity, but also to understand that human progress involves establishing the conditions to enable that very diversity to be expressed freely and legitimately.

REFERENCES

- Allik, J., Must, O. & Lynn, R. (1999). Sex differences in general intelligence among high school graduates: *Personality and Individual Differences*, 26 (6), 1137-1141.
- Aluja-Fabregat, A., Colom, R., Abad, F. & Juan-Espinosa, M. (2000). Sex Differences in General Intelligence Defined as G among Young Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 28, 813-819.
- Álvarez, González, B. (2003). *Orientación Familiar, Intervención Familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Barberá, E. & Martínez Benlloch, I. (2005). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bazzano, M. M. (2006). Cuestiones de género en la escuela primaria – 1st *Inter-American Forum of Women against Corruption*. Univ. Buenos Aires. <http://www.agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=6757>
- Cattell, Raymond B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. World Book Co.
- Colom, R. & García-López O. (2002). Sex Differences in Fluid Intelligence among High School Graduates. *Personality and Individual Differences*, 32, 445-451.
- Social Contract for Education. Retrieved from: www.utpl.edu.ec/educittes/
- Costa Aguirre, A. (2009). Guía Didáctica: *Roles de Género y relación con la orientación académica de los estudiantes de bachillerato de los colegios mixtos del Ecuador*. Loja-Ecuador: Editorial UTPL.
- Costa, P. T., Terracciano, A. & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. In Schmitt, D.P. et al. (2008) Why Can't a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*. 94 (1), 168-182.
- Goetschel, A. M. (2009). *Perspectivas de la Educación en América Latina*. Quito-Ecuador: Flacso.
- Goetschel, A. M. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas publicas*. Quito-Ecuador: Flacso.
- Jiménez Fernández, C., Álvarez González, B., Murga Menoyo, M. A., Gil Pascual, J. A., Téllez Muñoz, J. A. & Trillo, P. (2007). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad I: Ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 18 (1), 31-46.
- Jiménez Fernández, C., Murga Menoyo, M. A., Álvarez González, B. Gil Pascual, J. A. & Téllez Muñoz, J. A (2006). Estudiantes universitarios ante la cuestión de género. Estudio propedéutico para la investigación pedagógica. *Journal: ENSAIO. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14 (53), 437-465.
- Jiménez Fernández, C., Álvarez González, B., Gil Pascual, J. A., Murga Menoyo, M. A., & Téllez Muñoz, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, 12 (2), 261-287.
- Jiménez Fernández, C., Álvarez González, B., Murga Menoyo, M. A., Gil Pascual, J.A. & Téllez Muñoz, J. A. (2007). Educación, Alta capacidad y Género: Alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 23 (2), 391-416.

- Jiménez Fernández, C.; Aguado, T.; Álvarez, B.; Gil, J. A. & Jiménez, R. (2005). Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato. *Bordón. Revista de Investigación Educativa*. 23 (2), 341-416.
- Lynn, R. Allik, J. & Irwing, P. (2004). Sex differences on three factors identified in Raven's Standard Progressive Matrices. *Intelligence*, 32, 411-424.
- Lynn, R. (1998). Sex Differences in Intelligence: Data from a Scottish Standardisation Sample of the WAIS-R. *Personality and Individual Differences*, 24, 289-290.
- Martínez González, M. C., Álvarez González, B. & Fernández Suárez, A. P. (2009). *Orientación Familiar. Contextos, Evaluación e Intervención*. Madrid: Sanz y Torres.
- McCrae, R. R. (2002). NEO-PI-R data from 36 cultures. Further intercultural comparisons. In Schmitt, D. P. et al. (2008). Why Can't a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (1), 168-182.
- McCrae, R. R., Terracciano, A. & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. In Schmitt, D. P. et al. (2008) Why Can't a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (1), 547-561.
- Morgado Bernal, I. (2005). *Psicobiología: De los genes a la Cognición y el Comportamiento*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pinel, J. P. J. (2001). *Biopsicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Purves, D. et al. (2006). *Neurociencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Puyana, Y. (2004). *Género y familia: asociaciones necesarias*. Bogotá: Observatorio de Asuntos de Género.
- Quintero Velásquez, A. M. (2007). *Diccionario especializado en Familia y Género*. Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Rubia, F. (2007). Los cerebros también tienen su sexo, masculino y femenino. *Terra Ciencia*. Accessed: February, 2009. At: http://actualidad.terra.es/ciencia/articulo/existe_cerebro_masculino_femenino_determina_143638.htm
- Sánchez García, M. F. et al. (2007). Género y desarrollo profesional: Identificación y valoración de los elementos implicados en la evolución de la carrera profesional de la población joven y adulta desde la perspectiva de género. Report on R&D&i Project 2004-2007, Order TAS/2626/2004, 1st Sept. Instituto de la Mujer.
- Sánchez García, M. F.; Suárez Ortega, M.; Manzano, N.; Oliveros Martín-Varés, L. & Malik Liévano, B. (2011). Estereotipos de género y valores del trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, 355, 331-354.
- Schmitt, D. P. (2005). Sociosexuality from to . A 48-nation study of sex, culture, and strategies of human mating. *Behavioural and Brain Sciences*, 28, 247-311.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M. & Allik, J. (2008). Why Can't a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*. 94 (1), 168-182.

KEY WORDS

Gender differences, gender equity, attitudinal factors and gender, cognitive abilities, masculinity, femininity, submission, personality traits.

PALABRAS CLAVE

Diferencias de género, igualdad de género, factores actitudinales y género, habilidades cognitivas, masculinidad, feminidad, rasgos de la personalidad

AUTHORS' ACADEMIC PROFILE

Beatriz Álvarez González holds a PhD in Education Sciences and Philosophy from Universidad Nacional de Educación a Distancia –where she is Associate Professor in the department of Research Methods and Diagnosis in Education II (OEDIP). Her current lines of research involve family counselling, high abilities and diversity.

Alicia Dolores Costa Aguirre holds a first degree and Master's degree in Psychology, and she is currently preparing her PhD thesis in the field of gender differences and vocational development. She is a lecturer-researcher at the Psychology and Education Centre at the Universidad Técnica Particular in Loja (Ecuador).

Authors' addresses: Beatriz Álvarez González
Departamento MIDE II (OEDIP)
Facultad de Educación
Pº Senda del Rey, 7 - 28040 - Madrid
E-mail: balvarez@edu.uned.es

Alicia Dolores Costa Aguirre
Centro de Psicología y Educación (UTPL)
Avda. San Cayetano Alto, s/n (Loja, Ecuador)
E-mail: adcosta@utpl.edu.ec

Fecha Recepción del Artículo: 22. Marzo. 2010
Fecha Revisión del Artículo: 05. Mayo. 2010
Fecha Aceptación del Artículo: 10. Junio. 2010
Fecha de Revisión para publicación: 14. Julio. 2011

4

TECNOLOGÍAS PARA LA COEDUCACIÓN Y LA IGUALDAD: VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE UNA HERRAMIENTA WEB

**(TECHNOLOGIES FOR COEDUCATION AND EQUALITY:
TEACHERS ASSESSMENT OF AN EDUCATIONAL WEB TOOL)**

M.^a Ángeles Rebollo, Rafael García, Raquel Barragán, Olga Buzón y Estrella Ruiz
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar la valoración del profesorado sobre una herramienta web que sirve para el diagnóstico de la cultura de género en la escuela. Esta iniciativa se desarrolla a raíz de la puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación de Andalucía. Este artículo presenta un estudio descriptivo basado en encuesta sobre la valoración del profesorado acerca de esta herramienta web. Participan en el estudio 185 profesores de centros educativos públicos. Los resultados muestran una valoración óptima de la herramienta, destacando su impacto positivo en el clima y prácticas escolares. Se observan diferencias en la valoración del profesorado según la experiencia de uso de la herramienta.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the teachers assessment about a web tool which serves to assess a culture of gender equality in school. This initiative is carried out in the frame of the First Plan for Equal Opportunities between Men and Women in Education in Andalusia. This article presents a survey study whose purpose is to know the teachers' assessment about this web tool. 185 teachers participate in this study. The results show a positive teachers' assessment of the web tool, emphasizing its positive impacts into school climate and practices. The results reveal significant statistically differences in the teachers' assessment according to their experience in the use of the web tool.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar la valoración que hace el profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos sobre una herramienta informática online que sirve para realizar un diagnóstico de los centros en materia de igualdad de género. El marco institucional y político para el desarrollo de esta investigación es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006, en el cual se introducen cambios organizativos y curriculares en los centros y cambios en la formación del profesorado en esta materia. La creación de una figura de profesorado responsable de Plan de Igualdad en los centros que asume, entre otras funciones, la realización de un diagnóstico en materia de igualdad entre hombres y mujeres, la inclusión de la perspectiva de género en los proyectos de centro y la elaboración de planes de igualdad en los centros supone una de las medidas claves de este Plan.

La herramienta web objeto de valoración por parte del profesorado se desarrolla en el marco del proyecto de investigación de excelencia Teon XXI, cuya finalidad es crear una batería de recursos digitales para apoyar al profesorado en su función de promover y dinamizar la coeducación en los centros escolares.

Este artículo presenta un estudio descriptivo basado en la encuesta para conocer la valoración que hace el profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos sobre esta herramienta informática tras una primera etapa de implementación en centros de Andalucía.

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO SOBRE TECNOLOGÍA Y GÉNERO

Las investigaciones centradas en el estudio de la tecnología desde una perspectiva de género (Abiss, 2008; Alario y Anguita, 2001, Castaño, 2008; Rebollo, García, Vega, Buzón y Barragán, 2009) muestran la evolución que se ha producido en este campo. De un enfoque centrado en el estudio de las motivaciones, percepciones y expectativas de las mujeres hacia la tecnología se ha pasado a un enfoque centrado en el estudio de las creaciones tecnológicas (presencia de las mujeres, estereotipos, de sus contenidos, mensajes, etc.) y de los contextos sociales en que se usan (expectativas familiares, del profesorado...). Estas investigaciones han documentado la necesidad de cambiar la cultura tecnológica para integrar la visión de las mujeres en los procesos de diseño y producción de las tecnologías (prioridades, gustos,

contenidos, usos, etc.), señalando la urgencia de desarrollar recursos tecnológicos amigables, accesibles y útiles para las mujeres, integrando su voz, su experiencia y su conocimiento. En este sentido, cuando hablamos de cultura tecnológica (Quintanilla, 2001) es necesario considerar el conjunto de rasgos culturales (representaciones, reglas de conducta, y valores relacionados con el diseño, producción, acceso y uso de la tecnología, pudiendo reconocer como componentes principales de la misma: 1) los conocimientos, creencias y representaciones conceptuales o simbólicas sobre las tecnologías (componente representacional o simbólico), 2) las reglas y pautas de comportamiento, habilidades y conocimientos prácticos referidas a las tecnologías (componente práctico) y, 3) los objetivos, valores y preferencias referidos al diseño, adquisición, uso, etc. de las tecnologías (componente valorativo o axiológico).

Diversas investigaciones en este campo constatan que las mujeres no se sienten confortables con la cultura informática (Wasserman & Richmond-Abbot, 2005; Imhof, Vollmeyer & Beierlein, 2007; Koch, Müller & Sieverding, 2008; Anderson, Lankshear, Timms, & Courtney, 2008; Sieverding y Koch, 2009). Estos estudios muestran cómo la competencia digital está estrechamente relacionada con el contexto social, el tipo de actividad y el apoyo social percibido. De esta forma, las actitudes, expectativas y formas de uso de las tecnologías por parte de las mujeres están condicionadas por la socialización y los ambientes de aprendizaje así como por las características y funciones de las propias creaciones tecnológicas.

Basándose en una revisión de estudios, Castaño (2005) concluye que la equidad es clave para cambiar la cultura tecnológica y hacerla más inclusiva para las mujeres. Esto supone integrar la visión de las mujeres en los procesos de diseño y producción de las tecnologías (prioridades, gustos, contenidos, usos, etc.). Esto conlleva desarrollar recursos tecnológicos amigables, accesibles y útiles para las mujeres, integrando su voz, su experiencia y su conocimiento. El desarrollo de recursos virtuales para la coeducación puede facilitar la propagación de valores no sexistas y contribuir activamente a potenciar la labor del profesorado responsable de esta tarea en los centros, en su mayoría mujeres.

Alemaný (1999) pone de manifiesto las concepciones androcéntricas desde las que se diseña y producen las tecnologías, concluyendo que es normal que las mujeres tengan actitudes de rechazo. En palabras de esta investigadora, es comprensible por qué tantas mujeres y tan a menudo, de una manera intuitiva, sienten un cierto malestar hacia la tecnología o se desentienden de ella, ya que en lugar de ser innovaciones liberadoras para las mujeres, confirman muy frecuentemente su subordinación.

Partiendo de una revisión de investigaciones sobre tecnología y mujer, Jiménez (2004) sintetiza los factores que condicionan el acceso y uso de las TIC por parte de las mujeres en:

- 1) Condiciones y formas de acceso a las TIC. Las mujeres participan más como usuarias que como creadoras. Las mujeres permanecen apartadas de los ámbitos en que se conciben y diseñan las tecnologías, lo que está, a su vez, condicionado por la concepción cultural androcéntrica de la propia tecnología y por los contenidos y posibilidades que ofrecen las TIC para su desarrollo personal y profesional.
- 2) Formación y sensibilización en TIC. Los estudios científicos ponen de manifiesto que la formación y actitudes de las mujeres hacia las tecnologías están condicionadas por los programas formales (contenidos curriculares) e informales (aspiraciones, expectativas y comportamiento del profesorado y la familia) (González y Pérez Sedeño, 2002). Los mandatos y creencias sociales sobre mujer y tecnología así como la deseabilidad social alejan a las mujeres de las tecnologías.
- 3) Aportaciones y contenidos ofertados por las TIC. Los estudios muestran la infrarepresentación de voces femeninas, la falta de visualización de sus aportaciones al campo tecnológico, la ausencia de figuras femeninas que sirvan de modelos para las mujeres así como el uso de lenguajes técnicos alejados de los centros de intereses de las mujeres y de sus formas de actuar y de pensar, siendo particularmente significativo el uso de términos masculinos vinculados al campo militar (Bonder, 2002). Las funciones y usos implícitos en las creaciones tecnológicas destacan la competición y éxito más que la colaboración y la comunicación.

En relación con la brecha digital de género, Castaño (2008) afirma que la barrera más difícil de superar no es la de acceso (infraestructuras y difusión de artefactos), sino la del uso, es decir, las oportunidades que crean estas innovaciones tecnológicas dependen de la utilización que se haga de ellas y de la forma en que afecten al desarrollo profesional y a la vida de las personas. El hecho crucial es la capacidad de cada persona para utilizar las innovaciones en función de sus necesidades e intereses específicos. Un estudio reciente (Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2009) muestra que menos de la mitad del profesorado se muestra seguro en el uso de las TIC en sus prácticas educativas, siendo el profesorado de más edad y las profesoras las que se sienten menos competentes. Esto nos muestra que aunque, en términos generales, las competencias digitales de los profesionales de la educación no parecen ser percibidas como un obstáculo para su implantación en los centros, todavía uno de cada cuatro profesores percibe su falta de

competencia como una dificultad para un adecuado aprovechamiento de las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En una magnífica revisión del estado de la investigación sobre género y tecnología en educación, Sanders (2006) señala la escasa o nula atención que ha recibido la formación del profesorado en tecnología desde una perspectiva de género, advirtiendo de la necesidad de abordarla y, más si se tiene en cuenta que la mayor parte del profesorado son mujeres que reconocen su disgusto e incomodidad ante la tecnología y su poca experiencia de uso.

En relación con las TIC, Rogers (2003) sugiere que para un acceso efectivo y continuado a las TIC, hay que sumar, a la posibilidad real de acceder, el conocimiento e interés, así como la aplicabilidad y utilidad de las tecnologías para el cumplimiento de objetivos personales. En este sentido, los recursos tecnológicos llevan implícitos unos valores y formas de uso que organizan la actividad de las personas. La utilidad y aplicabilidad de las innovaciones tecnológicas están estrechamente ligadas a los fines y propósitos a los que sirve y a la representación implícita del contexto y la organización social de la actividad y, por tanto, es preciso tener en cuenta estos aspectos para la valoración de su calidad y efectividad.

2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La escuela española actual tiene planteados una serie de desafíos que en gran medida pasan por la inclusión de las tecnologías para el aprendizaje así como por la inclusión de la perspectiva de género para la renovación del currículum y de las metodologías pedagógicas. Los cambios e innovaciones educativas que implican estas incorporaciones en los contextos escolares, tienen como protagonista y agente principal al profesorado.

La finalidad de este trabajo se vincula al desarrollo de una tecnología funcional y útil para la labor del profesorado en coeducación y su integración dentro de la dinámica y organización escolares. El propósito de este estudio es conocer cómo perciben y evalúan la herramienta las propias usuarias cara a su utilización en contextos escolares reales, es decir, conocer la valoración que realiza el profesorado de los centros educativos acerca del funcionamiento de este recurso para realizar posibles mejoras en posteriores versiones.

En este artículo presentamos exclusivamente la valoración que hace el profesorado sobre el módulo dedicado al diagnóstico de los centros en materia de igualdad que incluye la plataforma Teon XXI, entre cuyas potencialidades se encuentra la consulta y publicación de encuestas sobre coeduca-

ción y sexismo, la realización de encuestas online (profesorado, alumnado, familia y centro) y la edición automática de informes diagnósticos (estadísticas, gráficas, etc.). No recogemos en este artículo los datos relativos a la valoración del módulo de buenas prácticas y recursos coeducativos que también incorpora esta plataforma.

La información de este estudio resulta de gran valor cara al uso y perfeccionamiento de esta herramienta para su utilización por parte del profesorado encargado de desarrollar el Plan de Igualdad en los centros educativos.

Los objetivos de la investigación se concretan en:

1. Conocer la valoración general del profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos sobre la herramienta informática en web TEON XXI.
 - 1.1. Contrastar si existen diferencias en la valoración del profesorado sobre la herramienta web en función de su situación profesional, actitud hacia las TIC y experiencia de uso de la herramienta.
2. Conocer la valoración del profesorado sobre la calidad técnica y pedagógica de la herramienta para su mejora y perfeccionamiento.
 - 2.1. Contrastar si existen diferencias en la valoración que hace el profesorado de la calidad de la herramienta en función de su situación profesional, actitud hacia las TIC y experiencia de uso de la herramienta
3. Conocer la valoración del profesorado sobre los diferentes recursos que incluye la herramienta dentro del módulo de diagnóstico.
4. Valorar el impacto de la herramienta en los centros educativos según la percepción del profesorado.

3. MÉTODO

Esta investigación de carácter evaluativo adopta un diseño descriptivo basado en encuesta, haciendo uso de técnicas cuantitativas y cualitativas para la valoración de la herramienta web y de los recursos tecnológicos que ésta incluye. Este diseño nos permite conocer y valorar puntos fuertes y débiles cara a la mejora de la herramienta web creada.

De forma complementaria, se aplica un diseño *ex post facto* contemplando como variables de comparación la situación profesional del profesorado, las actitudes hacia las TIC así como su experiencia en el uso de la he-

herramienta web. La variable experiencia de uso de la herramienta contempla dos perfiles de profesorado; por un lado, docentes con un conocimiento superficial e instrumental de la herramienta obtenido tras un seminario-taller y, por otro, profesorado con un conocimiento profundo y aplicado producto de la utilización y experimentación de la herramienta en los centros educativos durante un curso académico. Finalmente recogemos también las valoraciones de este profesorado más experto en el uso de la herramienta a través de entrevistas en profundidad.

3.1. Participantes

La muestra de este estudio se compone de 185 profesores y profesoras que asumen el cargo de responsables docentes del Plan de Igualdad en centros educativos públicos de Andalucía durante los cursos académicos 2007/2008 y 2008/2009. Para la selección de la muestra hemos seguido un procedimiento de muestreo estratificado, considerando dos estratos en función de la zona geográfica en que ejercen su labor profesional (Andalucía Oriental y Andalucía Occidental). La tabla 1 resume las características de la muestra.

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Mujer	152	82,60%
	Hombre	32	17,30%
Situación profesional	Con experiencia	138	74,60%
	En formación	47	25,40%
Antigüedad docente	Ninguna o escasa experiencia	5	3,5%
	Menos de 10 años	61	42,7%
	De 10 a 20 años	51	35,6%
	Más de 20 años	26	18,1%
Procedencia geográfica	Sevilla	86	46,50%
	Granada	80	43,20%
	Almería	19	10,30%
Actitud hacia las tecnologías	Favorable	72	39,56%
	Desfavorable	110	60,44%
Experiencia de uso de la herramienta	Formación	119	64,30%
	Aplicación	66	35,70%

Tabla 1. Características de la muestra

Estos datos muestran que la mayor parte del profesorado encargado de coeducación en los centros son mujeres (82,60%) y gran parte de este profesorado tiene actitudes desfavorables hacia las TIC (60,44%).

De forma complementaria, seleccionamos una muestra de este profesorado, con el fin de realizarle una entrevista en profundidad sobre las propiedades de la misma y su adaptabilidad a los distintos contextos educativos. Para ello, realizamos un análisis cluster de los 66 centros educativos que utilizaron Teon para el diagnóstico de género del centro en el curso 2008/09. Tomando como variables criterio las condiciones TIC de los centros y el tipo de población de acogida, el análisis proporcionó cuatro cluster, seleccionando dos centros por cada uno, por lo que en esta fase participan 8 profesores/as responsables de coeducación de sendos centros. Esta muestra no tiene intención de ser representativa a nivel estadístico, ni generalizable, ya que su función en el estudio es exploratoria y de corte cualitativo. Con ella, se trata de conocer y valorar los puntos fuertes y débiles de la herramienta Teon XXI cara a su mejora en el futuro.

3.2. Material: Teon XXI

La plataforma Teon XX se desarrolla directamente para trabajar en Web utilizando software libre para la gestión de contenidos. Esta plataforma permite realizar un diagnóstico de la cultura de género en los centros educativos, posibilitando la actualización periódica de los datos de los centros y ofreciendo informes para documentar la evolución y cambios que se producen en los centros a lo largo del tiempo en materia de igualdad. Esta herramienta asume una perspectiva constructivista, proactiva y contextualizada, otorgando un papel activo a los agentes de la comunidad educativa (familia, profesorado, alumnado) y ofreciendo recursos para intervenir y actuar desde diferentes perfil y ámbito en la construcción y transformación de la cultura de género en la escuela (ver figura 1).



Figura 1. Página principal de la plataforma Teon XXI

La herramienta constituye un sistema de gestión virtual de información en materia de coeducación en los centros, cuyo destinatario más inmediato es el profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos que asume competencias en el diagnóstico de los centros en materia de igualdad y en la elaboración de planes y proyectos de coeducación.

La plataforma Teon XXI incluye tres módulos: diagnóstico, buenas prácticas y recursos coeducativos. Este trabajo se centra exclusivamente en la valoración que realiza el profesorado sobre el módulo de diagnóstico, incluyendo éste tres funcionalidades: catálogo de encuestas, encuestas online e informes diagnósticos.

El *catálogo de encuestas* es una herramienta de búsqueda, consulta y publicación de encuestas, que sirve para conocer encuestas sobre sexismo que ya existen y se están utilizando en Andalucía. Incluye distintos criterios de búsqueda (agente, contenido, etc.). Las encuestas se pueden descargar en formato electrónico (pdf, word, html). La finalidad de este recurso es dotar de valor el conocimiento práctico del profesorado experto en coeducación y ponerlo a disposición de la comunidad educativa a través de la plataforma.

La herramienta *Encuestas online* ofrece una batería de encuestas que pueden ser cumplimentadas desde la propia plataforma de una manera sencilla por el profesorado, alumnado y la familia. Esta herramienta incluye tres escalas de actitudes hacia la igualdad y la coeducación (familia, profesorado y alumnado) y una escala de paridad del centro. Todas ellas han sido construidas ad hoc por este equipo y sometidas a procedimientos de validez y fiabilidad. La privacidad de la información está totalmente garantizada en el caso de alumnado y familia, puesto que acceden mediante un sistema de claves anónimas. En cuanto al profesorado, los informes diagnósticos que la plataforma genera son globales y segregados por sexos, por lo que las respuestas individuales no son públicas ni conocidas.

Los *Informes diagnósticos* es una herramienta de edición de informes con expresión de resultados descriptivos de las encuestas online cumplimentadas en cada centro. Cada informe contiene una parte gráfica (diagramas de barras y ciclogramas) y otra numérica (frecuencias, porcentajes, media, desviación típica, máximo, mínimo y número de casos). Estos informes aportan información diagnóstica de la situación del centro y recomendaciones de actuación. Se editan una variedad de informes en función del perfil de usuario/a.

3.3. Instrumentos

La recogida de datos se realiza a través de una adaptación de la escala creada por Marquès (2002) para la evaluación de software educativo. La escala consta de 15 ítems tipo Likert, incluyendo aspectos técnicos, funcionales y pedagógicos. La respuesta oscila entre 1 muy mala y 5 muy buena. La dimensión funcional y pedagógica incluye aspectos referidos a la eficacia, versatilidad, facilidad, potencialidad, aplicabilidad, etc. La dimensión técnica recoge información sobre la calidad gráfica, originalidad, navegabilidad, etc.

Se aplica un análisis categórico de componentes principales (CATPCA), empleando un procedimiento de escalamiento óptimo para datos ordinales, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92 (ver tabla 2).

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
1	,919	7,890
total	,919	7,890

Tabla 2. Coeficiente de fiabilidad.

En cuanto a la validez de constructo, la escala muestra unidimensionalidad presentando índices altos de saturación de todos los ítems en el componente principal (ver tabla 3).

Aspectos Funcionales y Pedagógicos	Aspectos Técnicos	Aspectos Funcionales y Pedagógicos	Aspectos Técnicos
	Dimensión 1		Dimensión 1
Item1	,555	Item4	,591
Item2	,540	Item6	,731
Item3	,571	Item7	,702
Item5	,626	Item8	,514
Item11	,706	Item9	,607
Item12	,691	Item10	,575
Item13	,584	Item15	,572
Item14	,707		

Tabla 3. Validez de Constructo

Por otro lado, se realiza una entrevista semiestructurada, que incluye cuestiones sobre la valoración de la herramienta tales como: ¿Qué te ha parecido la herramienta Teon? ¿Cuáles son las principales ventajas e in-

convenientes de usarla? ¿Qué sugerencias o cambios le harías para mejorarla? ¿Recomendarías su uso? ¿Por qué? Se realiza al profesorado en su propio centro y es grabada en audio y posteriormente transcrita.

3.4. Procedimiento

El estudio se realiza en dos fases consecutivas. La primera fase consiste en la presentación de la herramienta al profesorado enseñándoles las distintas funcionalidades y formas de uso a través de un taller práctico tras el cual se cumplimenta un cuestionario de evaluación de la herramienta. La convocatoria y aplicación de estos talleres se realiza a través de los Centros de Profesorado de las provincias de Sevilla, Granada y Almería durante el curso 2007/08; estos talleres forman parte de las actividades formativas ofertadas al profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros. Se realizan 6 talleres y reciben formación 119 profesores y profesoras coordinadoras de coeducación.

La segunda fase se concreta en el uso y aplicación de la herramienta en contextos reales, para lo cual el profesorado asume la realización del diagnóstico de su centro en materia de igualdad a través de esta herramienta con el apoyo y asesoramiento del equipo investigador. En esta fase, 66 centros asumen dentro de su proyecto de centro la aplicación de la plataforma Teon XXI para el diagnóstico en materia de igualdad durante el curso 2008-09. Posteriormente, el profesorado realiza una valoración de la calidad y funcionalidad de la herramienta en diferentes contextos y situaciones. De forma adicional, en esta segunda fase el profesorado responsable de igualdad de 8 centros realiza una valoración cualitativa y en profundidad del impacto y beneficios de la herramienta en diferentes contextos educativos.

3.5. Análisis de datos

El tratamiento cuantitativo de los datos procedentes de la escala se ha efectuado mediante paquete estadístico SPSS-PC+ versión 15. Se realizan análisis descriptivos y de contraste. El análisis descriptivo recoge frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión para cada variable en estudio. También se aplica la t de Student y U de Mann-Whitney para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración general de la herramienta y en la valoración de la calidad de la misma, en función de la situación profesional del profesorado, la experiencia de uso de la herramienta y la actitud hacia las TIC.

El tratamiento cualitativo de los datos procedentes de las entrevistas se realiza mediante el programa Atlas-ti versión 5. Se realiza un análisis de contenido de los discursos utilizándose como técnicas específicas para la reducción de datos la codificación, los memorándums y los recuentos.

4. RESULTADOS

4.1. Valoración general de la herramienta TEON XXI

La valoración de la herramienta obtiene una media de 3,97 y una desviación típica de 0,621, obteniendo valoraciones positivas por parte del 82,1% del profesorado (ver figura 2). Asimismo, es bastante significativo que el 80,5% del profesorado reconoce que le ha gustado la plataforma y el 90,6% la recomendaría.

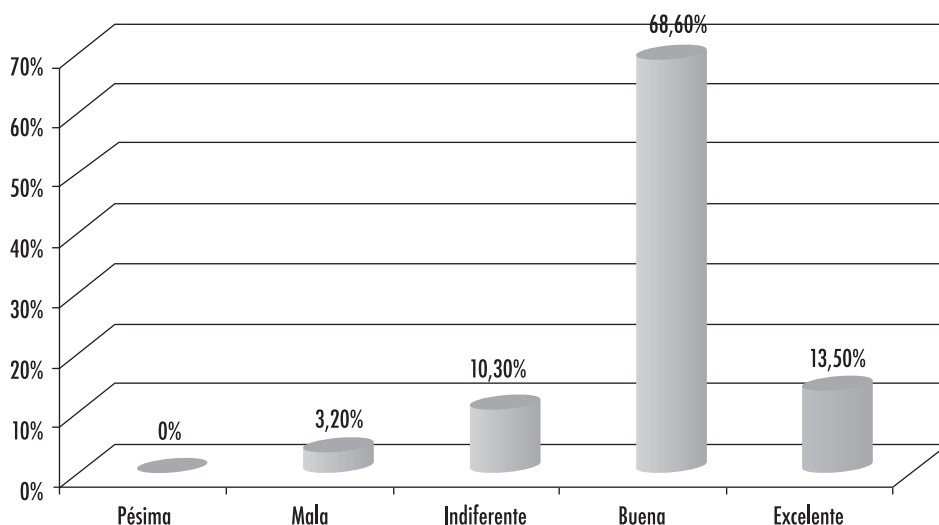


Figura 2. Valoración de TEON XXI

Analizadas las diferencias en la valoración de la herramienta por parte del profesorado en función de la situación profesional, la experiencia de uso de la herramienta y la actitud hacia las TIC, sólo se hallan diferencias estadísticamente significativas según la experiencia de uso.

Realizada la prueba de Kolmogorov—Smirnov para el estudio de normalidad de ambas muestras y obteniéndose que siguen una distribución normal, se aplica la t de Student. No se aprecian diferencias signifi-

cativas en la valoración del profesorado según la situación profesional ($p > 0,05$) ni según la actitud hacia las tecnologías ($p > 0,05$). En cambio, sí se aprecian diferencias significativas en la valoración de la herramienta por parte del profesorado en función de su experiencia de uso ($p < 0,05$).

Valoración de la herramienta	Experiencia de uso	Media	DT	Levene		T de Student	
				F	Sig.	T	Sig.
	Formación	4,07	,555	6,866	,010	3,115	,002
	Aplicación	3,77	,693				

Tabla 4. Contrastes sobre la valoración de la herramienta

Resulta especialmente interesante que no se hallen diferencias estadísticamente significativas en la valoración del profesorado en función de la actitud hacia las TIC. Esto muestra una alta calidad de la herramienta en cuanto a amigabilidad y sencillez de uso. Las diferencias detectadas en la valoración del profesorado en función de la experiencia de uso, aún siendo pequeñas, indican variaciones que parecen deberse a la infraestructura y organización de los centros educativos respecto a las TIC (ver figura 3).

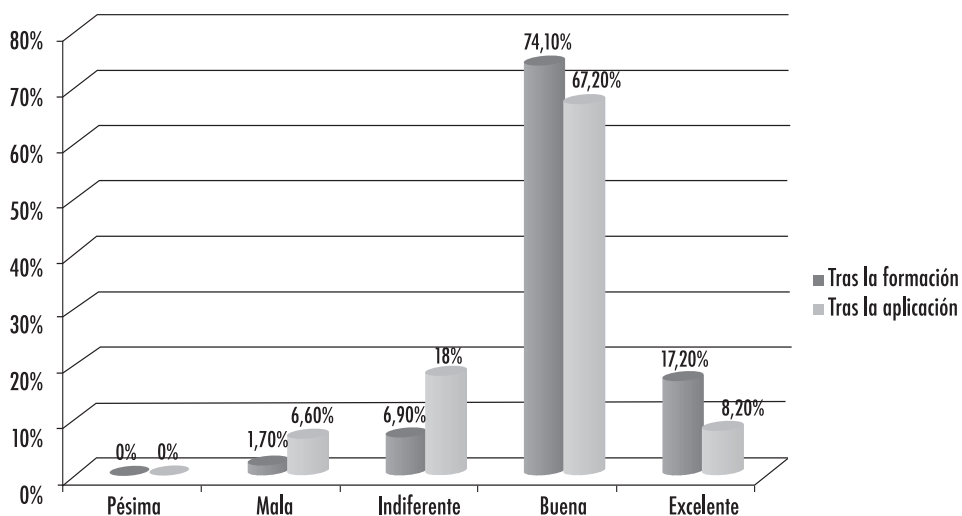


Figura 3. Valoración según la experiencia de uso de la plataforma TEON XXI

No obstante, la valoración del profesorado con mayor experiencia de uso de la herramienta sigue siendo bastante positiva aunque muestra una posición menos optimista debido al conocimiento de su aplicabilidad en contextos reales.

4.2. Valoración de la calidad de la plataforma TEON XXI.

La valoración de la calidad se realiza en función de dos dimensiones, de un lado la dimensión funcional y pedagógica y de otro, la dimensión técnica. El profesorado realiza una valoración óptima de la calidad de la herramienta en ambas dimensiones, siendo ligeramente más alta la valoración de la dimensión técnica (ver figura 4).

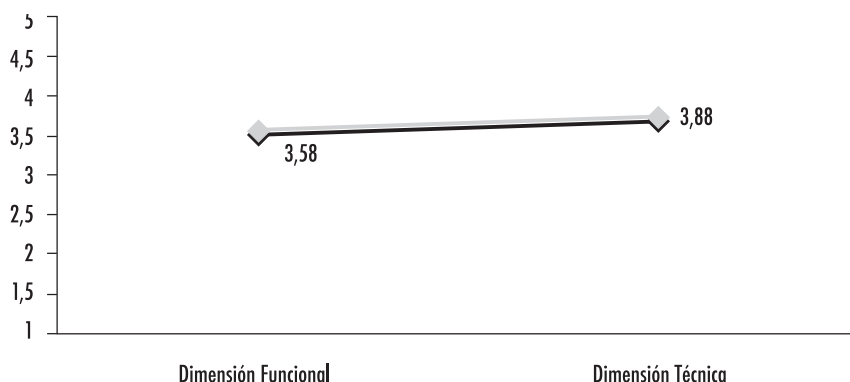


Figura 4. Valoración de la calidad de la plataforma TEON XXI

En la valoración sobre la funcionalidad de la plataforma, el profesorado otorga la puntuación más alta a la eficacia con una media de 4,10, seguido por el interés y atractivo, autoaprendizaje y potencialidad (ver tabla 5).

Dimensión Funcional y Pedagógica	Media	Md	DT
Eficacia.	4,10	4	0,813
Interés y atractivo.	3,77	4	0,858
Favorece autoaprendizaje.	3,75	4	0,838
Potencialidad.	3,67	4	1,021
Versatilidad	3,33	4	0,851
Facilidad	3,30	3	0,848
Adecuación a usuarios.	3,30	3	0,951

Tabla 5. Calidad pedagógica de TEON XXI

En cuanto a la valoración técnica, el profesorado le otorga puntuaciones medias algo más altas que a la funcionalidad, siendo los aspectos de originalidad, calidad del lenguaje, espacios colaborativos y calidad audiovisual los mejor valorados con medias cercanas y por encima de 4 (ver tabla 6).

Dimensión Funcional y Pedagógica	Media	Md	DT
Originalidad.	4,29	4	0,692
Calidad del lenguaje	3,98	4	0,783
Espacios colaborativos	3,96	4	0,872
Calidad audiovisual	3,86	4	0,791
Calidad del contenido	3,78	4	0,798
Navegabilidad	3,75	4	0,783
Accesibilidad	3,67	4	1,021

Tabla 6. Calidad técnica de TEON XXI

Realizada la prueba de Kolmogorov—Smirnov para el estudio de normalidad de ambas muestras y obteniéndose que siguen una distribución normal, se aplica la t de Student, con la que se aprecian diferencias significativas en la valoración de la calidad de la herramienta según la experiencia de uso de la herramienta ($p < 0.05$), la situación profesional ($p < 0.05$) y la actitud hacia las TIC del profesorado ($p < 0.05$) (ver tabla 7).

		Experiencia de uso	Me-dia	DT	Levene		T de Student	
					F	Sig.	T	Sig
Calidad de la herramienta	Situación profesional	Con experiencia	54,72	8,58	3,078	,081	-3,880	,000
		En formación	60,94	7,25				
	Experiencia de uso de la plataforma	Formación	58,81	7,35	3,208	,075	5,488	,000
		Aplicación	51,49	8,69				
	Actitud hacia las TIC	Favorable	58,16	8,33	,526	,470	2,455	0,01
		Desfavorable	54,71	8,51				

Tabla 7. Contrastes sobre calidad de la herramienta (escala 15-75)

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la calidad de la herramienta según el perfil profesional del profesorado, su experiencia de uso y actitud hacia las TIC. El propio grado de dominio de las TIC, la representación subjetiva de las mismas y la ex-

perencia previa de uso por parte del profesorado para tareas educativas pueden justificar los resultados en cuanto a perfil profesional y actitud hacia las TIC. No obstante, considerando que el punto de corte de la escala es de 45, todas las valoraciones son positivas.

4.3. Valoración de los recursos de diagnóstico que incluye la plataforma

En cuanto a los distintos recursos que ofrece la plataforma para realizar el diagnóstico de género en los centros, el profesorado realiza valoraciones óptimas de todos ellos, siendo ligeramente más positiva para los informes diagnósticos (ver figura 5). Esto se interpreta como un especial interés en el recurso que les posibilita de forma automática resolver una de sus funciones principales en el diagnóstico; lo que viene a resaltar el empoderamiento que supone esta tecnología para intervenir y mejorar la cultura de género en los centros.

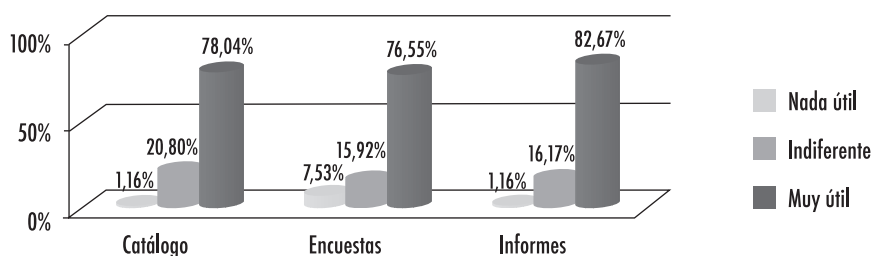


Figura 5. Valoración de los recursos virtuales que incluye TEON XXI

En cuanto a las ventajas de la herramienta, el profesorado destaca igualmente los informes diagnósticos y análisis estadísticos que ofrece esta plataforma, resaltando su eficacia, rapidez y facilidad.

«Realiza un diagnóstico automático, es fácil de usar y obtener resultados evaluativos rápidamente», «No tienes que hacer tú mismo las estadísticas»

Los inconvenientes de la herramienta señalados por el profesorado hacen referencia al contexto donde se aplica más que a las características de la propia herramienta, centrándose en la falta de medios tecnológicos y conexión a Internet de los centros y las familias.

«No todos los alumnos/as de los centros y familias tienen medios informáticos ni conocimientos. No todos los centros tienen ordenadores para ello» «No todas las familias tienen acceso a Internet, ni en todos los centros hay equipos suficientes».

4.4. Valoración del impacto de la herramienta en los centros educativos

Los beneficios e impactos de la herramienta percibidos por el profesorado durante su aplicación en los centros educativos son tres: concepto/fundamento, aplicaciones/funciones y beneficios/impacto. En relación con el concepto, el profesorado valora positivamente la concepción que sustenta la herramienta y que permite hacer un diagnóstico muy completo en materia de igualdad, incluyendo contenidos sobre sexismo, homofobia y violencia. A continuación mostramos algunos ejemplos de este tipo de valoraciones:

381. (V): (...) pues bueno la valoración es positiva (...) a mí me parece que es la primera vez que se plantea de una manera clara el tema de hacer una valoración del estado de género en los centros educativos, en el cual, con un concepto amplio y real, o sea acogiendo los tres frentes que pienso yo que hay que acoger, que es el tema de la situación de la mujer, o sea todo lo que ha llevado al feminismo, todo lo que es la situación de los hombres, en cuanto a la homofobia, y todo lo que es la violencia entre iguales, entonces, tratar de discernir esas cosas, con esta herramienta, es posible. (...).

701. (Me). Muy bien, muy bien. Yo la he visto muy completa, muy completa. Yo no pensaba que se preguntaran tantas cosas. Además nos hemos dado cuenta de muchas cosas del centro ¿eh? Te lo digo ¿eh? Yo llevo diez cursos y a mí me ha llegado mucho porque el ir a ver los letreros que hay en las puertas por ejemplo y descubrir que en una puerta el letrado que hay es masculino y tu dices, claro siempre hay sido un hombre el que ha estado en el cargo, pero claro que ponga en la puerta director y luego sin embargo pone jefatura de estudios, la secretaría pone secretaría, no pone secretario ni jefe de estudios y a mí aquello me impactó.

Según la valoración cualitativa del profesorado con experiencia de uso, la herramienta tiene una influencia positiva en cuanto que permite visualizar una variedad de situaciones y prácticas en la escuela que implican discriminación y desigualdad. El uso de esta herramienta ayuda al profesorado a percibir estas prácticas que antes estaban invisibilizadas por la cotidianeidad del contexto.

Otro aspecto destacado por el profesorado, son las aplicaciones y funciones que ofrece la herramienta, resaltando especialmente la rapidez y fiabilidad de los informes diagnósticos. El siguiente enunciado extraído de las entrevistas resulta ilustrativo:

513: (ME): ¡Ay! A mí lo que más me gusta es que me salga luego el informe, así nada más como esté el informe y hacer así «PIN» y me salga todo. Si porque yo creo que es una de las dificultades que tenemos los maestros, nosotros no estamos, no somos especialistas en hacer diagnósticos, ni en estadísticas ni en:: ni en nada de nada. Entonces es la dificultad por eso nunca se ha hecho un diagnóstico de nada, ni de convivencia ni de género ni de nada. (...). Porque es la prueba real en la que puedes fundamentar la intervención, porque si no en base a qué, en base a qué voy a decir que tenemos que revisar mucho más los documentos, por ejemplo...

Según el profesorado, la herramienta tiene un impacto positivo en cuanto que aporta evidencias y pruebas para poder fundamentar una intervención posterior, facilitando la tarea del profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros.

Por último, las valoraciones del profesorado también destacan los efectos y beneficios que el uso de la herramienta ha tenido en el clima y prácticas del centro. A continuación mostramos algunos discursos del profesorado que ilustran este tipo de valoraciones:

705. (Mi).Yo creo que también ha servido a veces como punto de reflexión. Mira cuando venimos los compañeros en horas de exclusiva, claro salían preguntas como por ejemplo el lenguaje, pues ese día la discusión giraba sobre el uso del lenguaje que hacemos porque hay mucha gente que dice «es que muy incómodo, es que el masculino es genérico», entonces ha servido como punto de reflexión para hablarlas entre nosotros, para plantearnos otra vez si era lo correcto o no. Yo eso lo he visto como un aspecto muy positivo, eso en cuanto a los profesores y, bueno, luego ya personalmente reflexionas de otras cosas.

710. (Me). Y luego las circulares ¿no? que piensas, no bueno no, pues ahora al tener que mirar tanta circular, te das cuenta y dices oye es verdad que estamos utilizando un lenguaje que no es, y en el plan de centro que también nos lo miramos...bueno yo ya lo he corregido con lápiz todo todo todo como que llegó Antonio el director y dice: oye has hecho una buena corrección ¿eh? y dije: uy Antonio yo lo hice a la lápiz para poderlo contar porque si no y se pone no te preocupes y digo bueno ya lo tenemos hecho para el año que viene ¿no? Ha servido para que se den cuenta de que estaba mal el lenguaje escrito en el plan de centro pues eso también es una cosa que ya para el próximo curso seguro no va a pasar.

El profesorado destaca cómo el uso de la herramienta ha servido para cambiar algunas prácticas así como para mejorar el clima de centro en esta materia, favoreciendo la labor del profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran una valoración óptima de la herramienta web diseñada para el diagnóstico de los centros educativos en materia de igualdad, siendo ilustrativo que el 90,6% del profesorado encuestado recomienda su uso. Este dato muestra que la tecnología diseñada es útil para el cumplimiento de objetivos personales y para el desarrollo profesional (Castaño, 2008; Rogers, 2002).

En cuanto a la calidad de la herramienta, la valoración global del profesorado es también positiva, otorgando puntuaciones algo más altas en aspectos técnicos que en aspectos funcionales. El profesorado valora positivamente las características intrínsecas de la herramienta, destacando su eficacia, originalidad, lenguaje y espacios colaborativos y mostrando actitudes favorables hacia tecnologías que, como ésta, adoptan unos enfoques y lenguajes constructivistas y colaborativos frente a lenguajes técnicos competitivos y hostiles (Bonder, 2002).

En cuanto a la valoración de los distintos recursos que ofrece la plataforma para el diagnóstico de los centros en materia de igualdad, el profesorado realiza valoraciones óptimas de todos ellos, destacando especialmente los informes diagnósticos por la rapidez en su elaboración y la fiabilidad que aporta cara a fundamentar los planes de actuación. Esto muestra el valor y utilidad de los recursos para dar visibilidad de las prácticas sexistas en contextos escolares y organizarse para transformarlas (García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón y Piedra, 2011).

De forma complementaria, el estudio muestra diferencias en la valoración del profesorado sobre la herramienta en función de la experiencia de uso, siendo el profesorado con más experiencia menos optimista sobre las potencialidades y aplicabilidad de la misma en contextos reales. No obstante, el profesorado señala que los inconvenientes se deben en términos generales a las condiciones TIC de los centros educativos. También resulta significativo que el profesorado con actitudes desfavorables hacia las TIC también realice valoraciones positivas de la herramienta, lo que favorece la inclusión y uso de tecnologías en sus prácticas profesionales. En este sentido, los resultados muestran que el profesorado valora esta herramienta tec-

nológica en función de su concepción, contenido y finalidad, sosteniendo que le ha servido no sólo para el diagnóstico en materia de igualdad del centro, sino también para mejorar las expectativas y relaciones del profesorado respecto a esta materia y para introducir cambios en los proyectos y planes del centro (documentos, circulares, rótulos, etc.), facilitando la labor del profesorado coordinador de coeducación en los centros. Esto concuerda con los resultados de otras investigaciones que han mostrado la importancia del contexto, las relaciones, el apoyo social y el tipo de actividad en el desarrollo de la competencia digital de las mujeres (Vekiri & Chronaki, 2008; Koch, Müller & Sieverding, 2008; Sieverding y Koch, 2009). La aceptación y alta valoración por parte del profesorado, en su mayoría femenino, revela la adecuación de la herramienta a funciones y tareas propias de su cargo. Esto contrasta con los resultados de otros trabajos anteriores sobre los efectos de las innovaciones tecnológicas en la vida y actividad de las mujeres (Alemany, 1999; Jiménez, 2004).

NOTAS

1. Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación de excelencia *Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela*, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. BOJA nº 71 de 11 de abril de 2007 (ref. P06-HUM-01408).
2. Escala recomendada por el Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España para la evaluación de software educativo. Consultado el 5 de diciembre de 2009 en <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=78>.
3. Para una información más detallada de las características técnicas de la herramienta, se puede consultar el manual de la herramienta en la dirección: <http://www.teonxxi.es/ayuda.php>

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Abiss, J. (2008). Rethinking the problem of gender and IT schooling: discourses in literature. *Gender and Education*, 20 (2), 153-165.
- Alario, A. I. y Anguita, R. (2001). Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación, un camino lleno de obstáculos, en Area, M. (Coord.). *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 215-247.
- Aleman, C. (1999). Tecnología y Género. La reinterpretación de la tecnología desde la teoría feminista, en Barral, M. J et al. (Eds.). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona, Icaria, 81-99.
- Anderson, N., Lankshear, C., Timms, C., & Courtney, L. (2008). Because it's boring, irrelevant and I don't like computers: Why high school girls avoid professionally-oriented ICT subjects. *Computers & Education*, 50, 1304-1318.
- Castaño, C. (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida*. Madrid: Alianza.
- Castaño, C. (2008): Nuevas tecnologías y género. La segunda brecha digital y las mujeres. *Telos*, 75. Disponible en: <http://www.campusred.net/telos/articuloAutorInvitado.asp?idarticulo=2&rev=75> [Consulta 2009, 5 de septiembre]
- García Pérez, R. Rebollo, M. A, Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397.
- González García, M. I. y Pérez Sedeño, E. (2002). Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2. Disponible en: www.campus-oei.org/revistas/numero2 [Consulta 2009, 5 de septiembre]
- Imhof, M. Vollmeyer, R. y Beierlein, C. (2007). Computer use and the gender gap: the issue of access, use, motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 23, 2823-2837.
- Jiménez, R. (2004). Las mujeres, las máquinas y la pedagogía de género, en Rebollo, M. A.; Mercado, I. (Coords.). *Mujer y desarrollo: voces para la igualdad*. McGraw-Hill, 337-349.
- Koch S. C., Müller, S. M. y Sieverding, M. (2008). Women and computers. Effects of stereotype threat on attribution of failure. *Computers & Education*, 51, 1795-1803.
- Marquès, P. (2002). Evaluación y Selección de software educativo. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 185, 31-37.
- Quintanilla, M. A. (2001). Técnica y cultura, en López Cerezo, J. A.; Luján, J. L. y García Palacios, E. M. (Ed.). *Filosofía de la tecnología*. Madrid: OEI, 55-78.
- Rebollo, M. A. García, R., Vega, L., Buzón, O. y Barragán, R. (2009). Género y TIC en Educación Superior. *Cultura y Educación*, 21(3), 257-274.
- Rebollo, M. A. García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rebollo, M. A. Vega, L. , y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos del profesorado en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.

- Rogers, E. M. (2003). *Diffusions of innovations*. (5^a ed.): The Free Press.
- Sanders, J. (2006). Gender and technology in education: a research review, in Skelton, C. Francis, B. & Smulyan, L. (Eds.). *Handbook of Gender in Education*. London: Sage Publication. Disponible en: <http://www.josanders.com/pdf/gender-tech0705.pdf> [Consulta 2009, 5 de septiembre].
- Sieverding, M. y Koch, S. C. (2009). Self evaluation of computer competence: how gender matters. *Computers & Education*, 52, 696-701.
- Sigalés, C. Mominó, J. Meneses, J. y Badia, A. (2009). *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectiva de futuro*. Barcelona: UOC-Fundación Telefónica. Disponible en: <http://bit.ly/2pIkn> [Consulta 2009, 19 de marzo].
- Vekiri, J. y Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51, 1392-1404.
- Wasserman, M., & Richmond-Abbott, M. (2005). Gender and the internet: Causes of variation in access, level, and scope of use. *Social Science Quarterly*, 86 (1), 252-270.

PALABRAS CLAVE

Género, coeducación, tecnologías de la información y la comunicación, equidad de género.

KEY WORDS

Gender, coeducation, information and communication technologies, gender equity.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

M.^a Ángeles Rebollo Catalán, Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la universidad de Sevilla. Su línea de investigación principal es Género, Tecnología y Educación. Actualmente dirige el proyecto de excelencia «Teón XXI: creación de recursos digitales para la coeducación» (P06-HUM-01408).

Rafael García Pérez, Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la universidad de Sevilla. Su línea de investigación principal se relaciona con el diagnóstico y evaluación de procesos educativos en entornos virtuales. Actualmente, dedica su atención a la evaluación de software educativo.

Raquel Barragán Sánchez, Doctora en Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Su línea de investigación principal es E-learning y las TIC en Educación. Trabaja actualmente en el desarrollo y aplicación de estrategias de evaluación de la formación en entornos virtuales, temática que caracteriza sus últimas publicaciones.

Olga Buzón García, Licenciada en Pedagogía. Pertenece al grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos, en el que realiza su tesis doctoral. Ha participado en contratos de I+D vinculados a la evaluación de competencias profesionales asociadas a la innovación tecnológica y al emprendizaje.

Estrella Ruiz Pinto, Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Ha participado en contratos de I+D vinculados a la evaluación de planes de igualdad desarrollando recursos y estrategias para su evaluación. Actualmente realiza el master universitario de estudios de género y desarrollo profesional.

Dirección de los autores: M.^a Ángeles Rebollo Catalán, Rafael
García Pérez, Raquel Barragán Sánchez,
Olga Buzón García, Estrella Ruiz Pinto
C/ Pirotecnia s/n.
Facultad de CC. de MIDE.
Universidad de Sevilla. 41013 - Sevilla
(España).

E- mail: rebollo@us.es

E- mail: rafaelgarcia@us.es

E- mail: rbarragan@us.es

E- mail: obuzon@us.es

E- mail: epinto@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 15. Diciembre. 2009

Fecha Revisión del Artículo: 09. Marzo. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 10. Junio. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 06. Julio. 2011

5

INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN DE TEXTOS POR ORDENADOR EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA. EL PROGRAMA ESSA.

(INTRODUCTION TO COMPUTER ESSAY EVALUATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. ESSA SOFTWARE)

José Luis García González
Universidad de Cantabria

RESUMEN

La evaluación automatizada de textos es un campo de investigación emergente que está demostrando el potencial que los ordenadores tienen a la hora de procesar el lenguaje y de ser aplicados a la evaluación de textos. Este artículo ofrece una introducción a los principales conceptos y procedimientos empleados en el diseño de software para evaluar composiciones escritas. ESSA es un programa fruto de las investigaciones en este campo. Describiremos su funcionamiento para comprender mejor cómo analiza y evalúa narraciones cortas en el área de inglés. El grado de acuerdo entre la calificación de ESSA y la de cuatro docentes evaluando los mismos textos ascendió a 0.799.

ABSTRACT

Automated essay scoring is an emerging research field which is showing the potential computers have when processing natural language as well as in marking essays. This article offers an introduction to the main concepts and procedures used when designing software for scoring texts. ESSA software is one of the products in this area of research. We describe its operational design in order to better understand how ESSA analyzes and grades short stories in a foreign language class. The final results between ESSA and four teachers marking the same texts was 0.799.

INTRODUCCIÓN

La evaluación automatizada de textos tiene su origen en 1966, cuando Ellis Page desarrolló por primera vez un programa que llamó *Project Essay Grade*TM (PEG). Desde entonces han sido múltiples los intentos de elaborar programas con el objetivo de que pudieran ser utilizados por los docentes para valorar las composiciones escritas tanto en pruebas de nivel como en los ejercicios de aula tradicionales en el sistema anglosajón (Haswell, 2006).

El campo de investigación sobre análisis y recuperación de la información se ha extendido a diversas facetas. El objetivo es conseguir un nivel de ejecución suficiente para que los ordenadores analicen y procesen la ingente cantidad de información que actualmente se genera en forma de textos. Ese cometido empieza a ser posible por las ventajas que poseen a la hora de realizar cálculos complejos así como por su facilidad para extraer unidades de análisis de los casi infinitos documentos que se pueden llegar a generar.

Estamos hablando de la disciplina científica denominada Inteligencia Artificial y el desarrollo a su amparo de lo que se conoce como Procesamiento del Lenguaje Natural (NLP, siglas en inglés) y la Lingüística Computacional.

Las TIC cada día están más presentes en nuestro entorno. En educación también empieza a consolidarse su papel y a reconocerse su valor. El uso de las TIC se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, quedando todavía al margen la evaluación educativa. Se trata de complementar la evaluación tradicional con pruebas estructuradas que se alejan de la realidad lingüística que pretenden medir.

Es necesario diseñar actividades basadas en el currículo y un sistema de evaluación implementado consecuentemente (Myers, 2003). Se podrían medir las cuestiones gramaticales con tests; pero la gramática no es un objetivo en sí mismo, sino su aprendizaje contextualizado. Las pruebas objetivas verifican un conocimiento aislado, que, en muchos casos, no es suficiente para demostrar que el estudiante es capaz de utilizarlo cuando tiene que enfrentarse a una situación comunicativa.

1. SOFTWARE PARA EVALUAR TEXTOS

El software para evaluar textos ha tenido considerable repercusión educativa en los países anglosajones. En ellos se inició la investigación y es

donde más popularidad han alcanzado. Los programas que sobresalen actualmente en este campo son los siguientes: IEATM, PEGTM, MY ACCESS![®], ETSTM y BETSY (Dikli, 2006; Rudner y Gagne, 2001).

Project Essay GradeTM (PEGTM)

PEGTM fue el primer programa desarrollado para valorar el estilo y contenido de textos escritos para una prueba de admisión GMAT, *Graduate Management Admission Council*, por alumnos graduados en Estados Unidos.

Page concluye que los ordenadores tienen un alto potencial para igualar o superar la fiabilidad de los docentes en las evaluaciones, con las siguientes ventajas:

1. Los resultados experimentales superaron a las puntuaciones dadas por dos jueces.
2. Los textos son corregidos con mayor celeridad, al haber menos personas implicadas.
3. La evaluación automatizada supone un ahorro del 97% en los costes.
4. Para las valoraciones individuales, las puntuaciones son más descriptivas que las calificaciones proporcionadas por dos jueces.
5. Procedimientos para verificar la validez pueden ser introducidos en el programa y corregir así posibles desviaciones humanas o de las máquinas (Page, 2003).

El programa utiliza entre 30 y 40 variables a la hora de valorar los textos (Page, 2003). PEGTM se basa en el modelo de regresión múltiple y utiliza como variables independientes aspectos cuantificables en un texto, tales como: longitud del texto, longitud de las palabras y puntuación (Rudner y Gagne, 2001). Valenti et al. (2003) añaden más procesos que PEGTM realiza al analizar un texto:

Cuenta las preposiciones, pronombres relativos y otras partes de la oración como un indicador de la complejidad de la estructura oracional. La longitud de las palabras indica la dicción (pues las palabras menos comunes son más largas). [...] PEG también requiere entrenamiento, valorando un cierto número de textos con las variables independientes previamente marcadas manualmente, para poder obtener los coeficientes de regresión, que a su vez permiten evaluar nuevos textos (Valenti et al., 2003, 320-321. Los paréntesis proceden del original).

PEGTM integra una serie de herramientas como un corrector ortográfico, un diccionario y un analizador de partes de la oración. La correlación entre PEGTM y los evaluadores ha sido $r = 0,87$ (Valenti et al., 2003). El programa evalúa y proporciona *feedback* sobre los siguientes aspectos del texto: ideas, organización, estilo, corrección gramatical y creatividad.

Intelligent Essay AssessorTM (IEATM)

IEATM fue creado por Thomas Landauer y Peter Foltz. Se patentó por primera vez en 1989 (Rudner y Gagne, 2001). El programa crea índices de los documentos y luego emplea la técnica denominada análisis semántico latente.

El grado de acuerdo entre IEATM y las puntuaciones dadas por unos jueces, expresado en porcentaje, oscila entre el 85 y el 91% (Valenti et al., 2003). La correlación entre IEATM y los docentes fue del 0.701%.

La información que IEATM proporciona, tras efectuar el análisis, incluye cuatro aspectos: audiencia y objetivo, estructura, argumentación y uso de la lengua.

Electronic Essay Rater[®] (E-Rater[®])

E-Rater[®] fue creado por el *Educational Service Testing* ('servicio norteamericano de tests educativos') y utilizado para su cometido desde 1999. Rudner y Gagne (2001) describen el funcionamiento básico de E-Rater[®], indicando varias características comunes con PEGTM, aunque incluye otros procedimientos estadísticos más complejos:

Es una «tecnología híbrida del futuro», pues se basa en el análisis de la variedad sintáctica, estructura del discurso (como PEGTM) y en el análisis de contenido (como IEATM). Para medir la variedad sintáctica E-rater cuenta el número de complementos, subordinadas, infinitivos, cláusulas de relativo y verbos modales («would, could») para calcular ratios de estas características por oración y por texto.

(En <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=26>. Paréntesis y comillas proceden del original)

Mide la variedad sintáctica con una técnica que se denomina procesamiento del lenguaje natural (PLN), para extraer las unidades lingüísticas del texto que serán comparadas con un grupo de textos valorados previamente por docentes. Los factores que considera en su análisis son los siguientes:

- Análisis del contenido
- Nivel de expresión
- Proporción de errores gramaticales
- Proporción de errores de uso
- Proporción de errores expresivos
- Proporción de comentarios estilísticos
- Organización y desarrollo de la puntuación
- Longitud del ensayo

E-Rater® también necesita ser entrenado con, al menos, 300 textos modelo. El programa ha llegado a obtener una correlación con los docentes del 97% (Valenti et al., 2003).

IntelliMetric™

Este programa fue comercializado por el grupo corporativo Vantage Learning en 1998. Es uno de los pocos programas que proporciona *feedback* en 20 lenguas, entre ellas el español.

Al igual que los anteriores programas, la tecnología que emplea está protegida por patentes y el secreto comercial. Se dispone de muy poca información sobre los procesos y técnicas que el programa emplea. Se basa en la inteligencia artificial, el procesamiento del lenguaje natural y técnicas estadísticas (Elliot, 2003), además de lo que indica el grupo Vantage Learning en la publicidad de su producto en la web: tecnologías *CogniSearch™* y *Quantum Reasoning™*.

IntelliMetric™ necesita ser entrenado con unos 400 relatos. No obstante, sus creadores sostienen que en algún caso ha sido suficiente con una muestra de 50 textos para obtener calificaciones aceptables (Dikli, 2006). El programa proporciona los resultados según las siguientes categorías: punto de vista y coherencia, organización, elaboración y desarrollo, estructura oracional y corrección gramatical (Dikli, 2006).

My Access!™

Se basa en Intellimetric™. Proporciona puntuaciones instantáneas y *feedback* de diagnóstico, para que los usuarios mejoren su composición mientras la elaboran, antes de ser evaluada. Al igual que Intellimetric™, es multilingüe. Otra característica es que proporciona *feedback* multinivel, es decir, según tres niveles: inicial, medio o avanzado (Dikli, 2006), sugiriendo más de doscientos comentarios sobre el análisis del texto.

El programa requiere ser entrenado con unos 300 relatos. El grupo Vantage Learning aduce que el programa puede proporcionar *feedback* sobre textos redactados según diferentes géneros literarios (Philips, 2007).

En cuanto a los resultados, el grupo Vantage Learning afirma que Intellimetric™ alcanza una correlación Pearson promedio de $r = 0,93$ con la puntuación de los jueces (Vantage Learning, 2006). La revisión de más de 150 estudios que el grupo ha llevado a cabo sobre el grado de ejecución del programa, ofrece las siguientes conclusiones:

1. El grado de acuerdo con la puntuación de expertos, a menudo excede la propia de los expertos entre sí.
2. Califica con precisión respuestas abiertas en una variedad de niveles, áreas y contextos.
3. Demuestra una fuerte relación con otras pruebas que miden el mismo constructo.
4. Evidencia unos resultados estables en todas las muestras.
(Vantage Learning, 2007)

Bayesian Essay Test Scoring System (BETSY)

Lawrence Rudner desarrolló BETSY. Se basa en modelos bayesianos propuestos por Naïve Bayes, como el modelo multivariado de Bernoulli y el modelo multinominal, que ya se han mostrado eficaces en tareas como la clasificación de currículos vitae, determinación de noticias sindicadas interesantes para el usuario y la discriminación de la publicidad no deseada en el email, por ejemplo.

Las variables que la evaluación bayesiana emplea son múltiples, e incluyen las ya vistas en programas como PEG™, el análisis semántico latente y E-Rater®. El objetivo es clasificar los textos en una escala categórica o nominal. Como ya manifiesta su autor, en teoría este modelo de evaluación por ordenador disfruta de las ventajas de las mejores características de PEG™, LSA, y E-rater® además de varios atributos específicos cruciales.

BETSY necesita unos 1000 textos por categoría para la que vaya a ser entrenado. El grado de acuerdo con las puntuaciones de los evaluadores ha superado el 80% (Dikli, 2003).

2. LOS CONCEPTOS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD EN LA EVALUACIÓN POR ORDENADOR

Fiabilidad y validez son términos que pueden llegar a usarse indistintamente cuando se habla de la evaluación automatizada por ordenador (Cizek y Page, 2003). Dado que los programas EAT (Evaluación Automatizada de Textos) se calibran y validan en función del juicio emitido por los docentes, se parte del hecho de que la evaluación de los docentes es válida y refleja las características de aquello que se quiere medir. Hasta tal punto están relacionados ambos conceptos que la “fiabilidad y validez de las puntuaciones EAT dependen de la correlación que existe entre los jueces participantes en la calibración, y los coeficientes de validez variarán dependiendo de la correlación entre jueces durante la validación” (Keith, 2003, 150).

En el marco de la tecnología EAT, los procedimientos habituales para determinar la fiabilidad de una prueba no se muestran útiles. “La fiabilidad se ha medido tradicionalmente en términos de correlación bien dividiendo la muestra en dos partes bien mediante el procedimiento test-retest. En cualquier caso, ambos métodos producirían los mismos resultados cuando la evaluación es automatizada (Cizek y Page, 2003).

Para medir la fiabilidad y la validez se emplean otros dos procedimientos. Uno consiste en calcular la media de las correlaciones entre el ordenador y cada evaluador. El otro calcula la calificación promedio de los docentes, y su correlación con el ordenador. El segundo es efectivo a la hora de reducir el impacto que las valoraciones extremas tienen en la nota final (Keith, 2003).

Previamente al cálculo de la media de las puntuaciones, hay que revisar si se han producido puntuaciones extremas que puedan afectar a los resultados. Es decir, cuando varios docentes califican un texto, esa valoración pueden hacerla con cierto grado de acuerdo. Cuanto más acuerdo se produzca en sus juicios, más fiabilidad y validez tendrá el modelo que se base en esas puntuaciones. Cizek y Page (2003) presentan dos métodos para determinar el grado de acuerdo: exacto o adyacente. Se adoptará el acuerdo exacto cuando se requiera que las puntuaciones, habitualmente de dos docentes, sean idénticas. Se optará por el acuerdo adyacente, cuando se tolere un margen de diferencia. En el caso que no haya acuerdo, se dan dos opciones: una, eliminar la nota extrema e introducir la que proporcione un evaluador adicional para estos casos. La otra es añadir una valoración extra y calcular la media de todas.

Los principales errores que un programa de estas características puede cometer son dos: falsos positivos y omisiones (Leacock y Chodorow, 2003).

Los falsos positivos son unidades que se identifican erróneamente, y que no deberían ser consideradas como tales. Una omisión es una unidad que debería reconocerse, pero que el programa no identifica.

Más específicamente sobre la validez, tradicionalmente, se consideran tres tipos a la hora de verificar los resultados de unas pruebas: validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio (Field, 2005). La validez de contenido no es particularmente relevante cuando se trata de la evaluación automatizada, ya que “se aplica a los textos en sí mismos, más que al programa de evaluación” (Keith, 2003, 148).

La validez de constructo implica utilizar técnicas estadísticas avanzadas como el análisis de regresión múltiple, el análisis de varianza y el análisis factorial. Todos sabemos lo que es evaluar y a lo largo de nuestro período estudiantil hemos pasado por tantas pruebas, que nos consideramos capaces de reproducir esas situaciones. No obstante, determinar qué y cómo se va a evaluar no es una tarea tan sencilla.

Con respecto a la validez de criterio, los programas EAT mantienen una elevada correlación con las puntuaciones dadas por evaluadores humanos (Dikli, 2006), lo que evidencia su potencial a la hora de utilizarlos para calificar.

3. EL PROGRAMA ESSA

La propuesta que presentamos en este artículo se denomina ESSA, acrónimo en inglés de *English Short Story Analyzer*. Está accesible gratuitamente en Internet en la siguiente URL: <http://essa.coconia.net>.

ESSA fue creado en un principio como un instrumento que ayudara en la identificación de unidades lingüísticas del currículo que el alumnado no nativo empleaba en las composiciones escritas cuando narraba las historias que se trabajaban previamente en el aula, proporcionando además *feedback* instantáneo sobre las mismas. Posteriormente, el programa se modificó para que pudiera, además, evaluar el uso que hacían de aquellos recursos en las narraciones.

El uso del ordenador para evaluar las composiciones, inmediatamente se reflejó en la actitud del estudiante. Su utilización en el aula produjo resultados muy positivos: las composiciones escritas eran para ellos un reto que una máquina iba a valorar. Escribían las historietas, justo después de pulsar en *valorar*, obtenían indicaciones sobre algunos aspectos gramaticales y la calificación. Si la nota era baja, automáticamente

te repasaban la composición y realizaban correcciones para ver si eso mejoraba la puntuación.

Ello llevó a continuar mejorando el algoritmo que utiliza el programa ESSA. Seguidamente lo describimos de manera general, para ofrecer una idea básica sobre su diseño y funcionamiento.

Primeramente, el programa prepara el texto eliminando o sustituyendo todos los caracteres que no se ajusten al alfabeto anglosajón. En una segunda fase, el programa procesa la información, identificando las unidades gramaticales existentes. ESSA sigue el orden presentado en el diagrama 1 cuando realiza el análisis, para evitar contabilizar unidades más de una vez o unidades compuestas como si fueran la suma de varias simples. A medida que las localiza las elimina del texto, de tal manera que no interfieran con la localización de otras unidades posteriores.

Para realizar el análisis lleva a cabo 7 procedimientos, mediante los cuales localiza:

1. Conjunciones coordinadas
2. Estructuras gramaticales y verbales
3. Verbos habituales
4. Conjunciones subordinadas
5. Otras categorías gramaticales
6. Repeticiones
7. Palabras únicas

Como se aprecia en la diagrama 1, ESSA empieza contabilizando las conjunciones coordinadas y, después, suprimiéndolas del texto. El texto sin las conjunciones coordinadas es el que se utiliza para reconocer el primer grupo de estructuras gramaticales, *estructuras_1*. Se entiende por *estructuras verbales o gramaticales* aquellas construcciones lingüísticas en las que se implican dos o más palabras que tienen entre sí alguna relación gramatical. La dificultad para el discente es obvia desde el momento en el que hay que tener en cuenta la vinculación que pueda existir entre dos o más unidades a la hora de generar una estructura. Ese aspecto ha llevado a considerar un factor específico para las estructuras, que además recoja los contenidos gramaticales. Estas estructuras se localizan en un texto aparte, porque implica eliminar oraciones completas, y el texto resultante carecería de muchas palabras que todavía no se han reconocido.

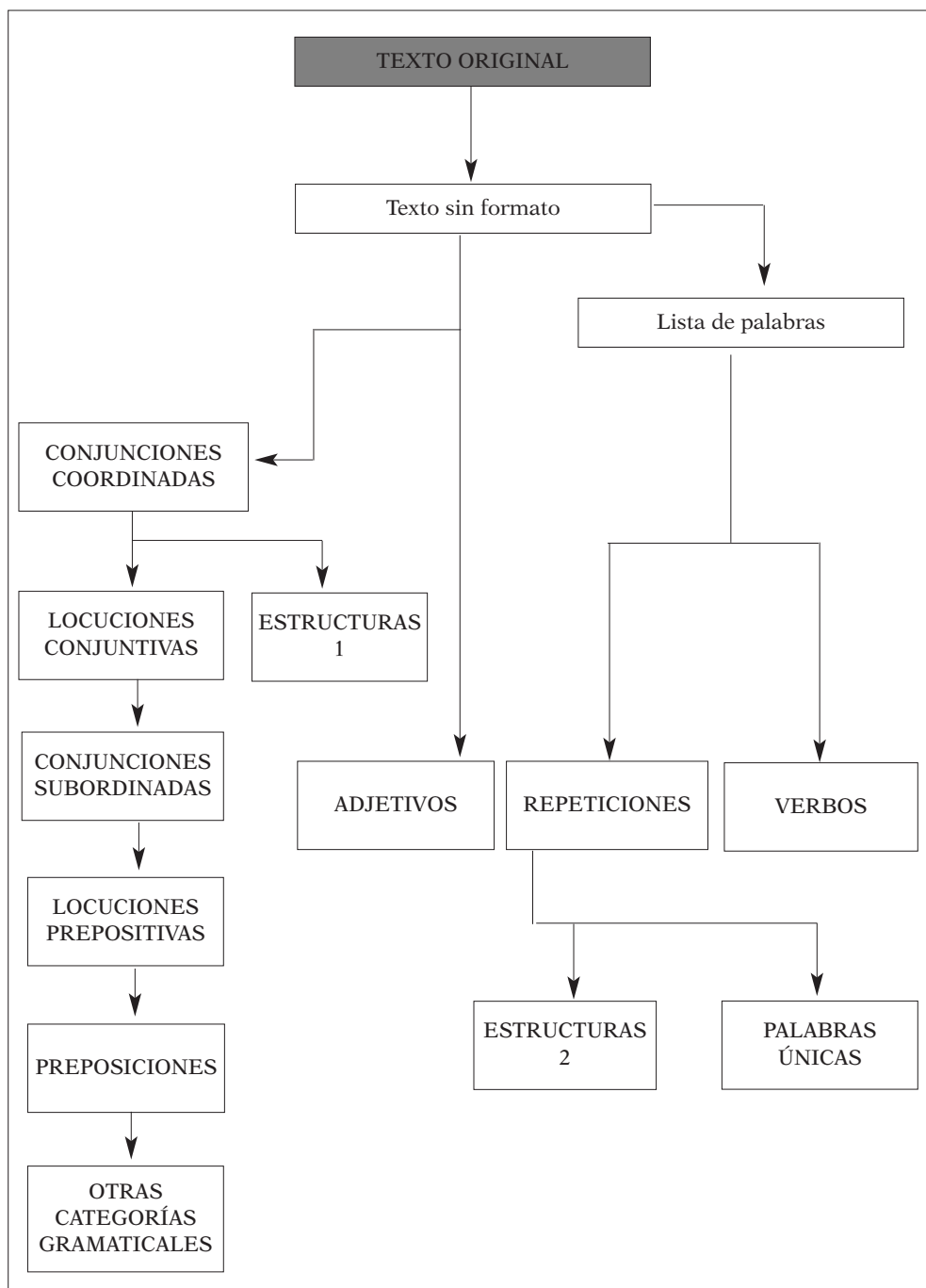


Diagrama 1. Secuencia para la identificación de las unidades

Las estructuras a las que hace referencia este grupo son las que se enumeran seguidamente, respetando el orden indicado:

1. Concordancia pronombre-verbo en tercera persona del singular.
2. Uso de pronombres/adverbios interrogativos en preguntas.
3. Oraciones interrogativas en presente.
4. Oraciones interrogativas en futuro.
5. Oraciones interrogativas en pasado.
6. Formas contractas en presente, incluido el caso posesivo.
- 7 a 10 Variables vacías para ampliación de estructuras.

El procedimiento de PHP que lleva a cabo para identificar las *estructuras_1* utiliza un lenguaje de búsqueda de cadenas de caracteres denominado *regex* (del inglés, *regular expressions*). *Regex* es un módulo que incluyen los lenguajes de programación, muy útil cuando se trabaja con texto escrito.

Una vez localizadas las *estructuras_1*, elimina del texto sin formato los adjetivos que en inglés terminan en *-ed/-ing*, para evitar que sean reconocidos como si fueran participios o gerundios. La función *\$search_nonverbs* contiene una cadena de búsqueda *regex* con el tipo de adjetivos que se van a suprimir. Cuando son localizados, la función *\$replace_nonverbs* los reemplaza por un carácter identificativo.

Una vez eliminados del texto las formas que pueden generar confusión con los verbos, el programa continúa con la localización del grupo de estructuras gramaticales denominado *estructuras_2*, de la misma manera con la que se procedió en el grupo de *estructuras_1*. Las estructuras de este segundo grupo son las siguientes:

11. Las formas de los verbos *have* y *can* en presente.
12. Las formas de los verbos *have* y *can* en pasado.
13. La forma negativa del verbo *have/has*
14. Formas verbales en gerundio o participio con valor de adjetivo
15. La forma *have/has to*
16. Oraciones negativas en pasado
17. La forma *to be going to* en presente
18. La forma *to be going to* en pasado
19. Oraciones negativas en presente continuo
20. Oraciones negativas en pasado continuo
21. Verbos seguidos de infinitivo

22. Verbos seguidos de gerundio
23. Verbos seguidos de infinitivo o de gerundio
24. Primera persona plural del imperativo
25. Oraciones negativas en presente
26. Oraciones negativas en futuro
27. Futuro simple
28. Comparación de adjetivos
29. El grado superlativo
30. Verbos seguidos de un objeto e infinitivo
31. La forma *had to*
32. El presente continuo
33. El pasado continuo

El programa identifica las cadenas de búsqueda una a una con todas las unidades y sus variantes morfológicas, expresadas con patrones de búsqueda *regex* que simplifican todo el proceso, al no tener que enumerar la infinidad de combinaciones que surgirían. Para evitar conflicto con las *estructuras_1*, previamente marcadas en el texto con números correlativos hasta el 10, los indicadores de estas estructuras comienzan a partir del número 11.

El reconocimiento de las estructuras también se lleva a cabo secuencialmente, para evitar solapamientos entre unas y otras. Por ejemplo, busca la expresión del futuro inmediato *be going to* antes que la expresión *verbo + infinitivo*, ya que si no podría interpretar que existen dos estructuras: *be going to* y *going to*. Una vez que identifica las unidades según el orden establecido, las elimina para que no influyan en las restantes. El orden de búsqueda responde al número de unidades que integra cada estructura, comenzando por las más complejas.

Cada estructura lleva asociada una identificación específica, lo que permitirá saber cuántas y cuáles son las que aparecen en el texto. Asimismo, llevan asignado un peso parcial que viene determinado por su complejidad gramatical. Las estructuras más sencillas son las primeras que se trabajan en el aula; mientras que las más complejas, se introducen con posterioridad. Según ese criterio, se valora más el pasado que el presente o el futuro, y las oraciones negativas e interrogativas más que las afirmativas, por ejemplo.

El diagrama 2 muestra el procedimiento seguido para el cómputo de los diferentes factores considerados al calcular la calificación final del texto.

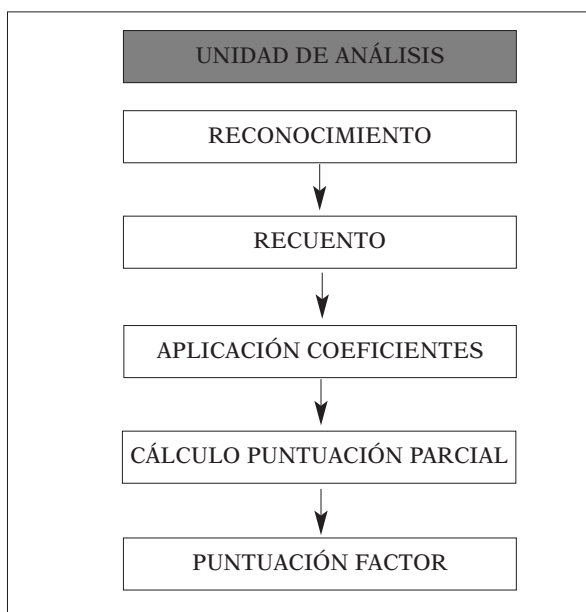


Diagrama 2. Procedimiento para el cómputo de los factores.

El siguiente paso consiste en localizar los verbos. ESSA reconoce los verbos regulares y los irregulares, independientemente del tiempo, modo y persona en el que se usen. Incorpora unos 950 verbos, entre los que se incluyen los verbos regulares habituales hasta el primer ciclo de la ESO, así como la casi totalidad de los irregulares. Además se ha implementado una función en PHP para identificar todas las variantes que pueden presentar en pasado, participio, gerundio o en tercera persona del presente.

Los verbos se han agrupado en tres categorías. Cada categoría lleva asociada un coeficiente. Los verbos en pasado y, especialmente, los irregulares son los que tienen los coeficientes más altos, por la dificultad que representa conocer sus formas.

El texto ideal sería aquél en el que se cuenta una historia utilizando el tiempo pasado. Al redactar en pasado, fácilmente pueden equivocarse el tiempo de los verbos. La dificultad para expresarse en tiempo pasado es evidente y, muchas veces, eso se debe a que conocen teóricamente las reglas de formación del pasado de los verbos en inglés, pero falla la aplicación práctica de las mismas. En este caso, el programa verifica esa circunstancia e informa en los resultados sobre una posible confusión de tiempos verbales. ESSA presenta un mensaje de advertencia en la pantalla de los resultados.

El reconocimiento de las conjunciones subordinadas lo realiza a partir del texto del que han sido eliminadas las conjunciones coordinadas, como se señala en el diagrama 2. Primeramente, identifica las locuciones, y después las conjunciones individuales. Esa misma secuencia sigue a la hora de identificar las preposiciones.

El factor *Otras categorías gramaticales* incluye palabras pertenecientes a las siguientes partes de la oración: pronombres, determinantes, adverbios y adjetivos. La dificultad para reconocer adecuadamente su función, ha llevado a aglutinarlas en un solo factor. Por ejemplo, Las siguientes palabras, frecuentes por otra parte, pueden tener varias funciones sintácticas.

- *That*: pronombre, determinante y conjunción
- *What*: pronombre y determinante
- *When*: preposición, adverbio y conjunción
- *Where*: adverbio y conjunción
- *Whose*: pronombre y determinante

Se trata de localizar el término en el texto para comprobar que está presente en el vocabulario del alumnado. La función o el significado que esas palabras poseen no es relevante desde el punto de vista de este análisis.

El alumnado suele cometer repeticiones, aparte de tender a utilizar palabras comodín por su limitado vocabulario. Las palabras repetidas las muestra en la pantalla de los resultados con el número de veces que se han repetido. Se han tenido en cuenta las palabras cuya frecuencia en cualquier texto es alta, para no informar de repeticiones necesarias.

La variable *palabras únicas* muestra la riqueza léxica del texto, en función del número de palabras únicas empleado. Se expresa como la relación entre el número de palabras sin repetir y el total de palabras de la composición. Dos funciones de PHP consiguen, primero agrupar todas las palabras del texto inicial sin formato (*array_count_values*) y, después, contar los agrupamientos para evitar las repeticiones (*count*). Un factor global denominado *vocabulario* valora conjuntamente las variables conjunciones, preposiciones, otras categorías gramaticales y la longitud de la composición.

ESSA ofrece en la pantalla de los resultados del análisis una relación de las unidades reconocidas, para los factores estructuras verbales y gramaticales y verbos habituales. En el primer caso, aparecen todas las estructuras identificadas por su denominación. En el segundo, las categorías a las que pertenecen los verbos localizados. Se ha optado por ofrecer la denomi-

nación de la unidad, en vez de la unidad en sí, por las dos razones siguientes: porque ESSA trabaja con unidades únicas y para evitar la confusión que puede generar una lista de unidades fuera de contexto. Únicamente en el factor *palabras repetidas* indica las repeticiones con el número de veces correspondiente, en el caso de que aparezcan.

Finalizado el análisis del texto, ESSA calcula la valoración y la muestra en pantalla. El programa muestra a los estudiantes, además, las estructuras identificadas, así como el tipo de verbos y su tiempo verbal. También ofrece una valoración cualitativa para cada apartado, de forma que el estudiante puede valorar el uso que hace de los recursos lingüísticos en su composición.

Los mensajes que ESSA presenta en inglés en la pantalla de los resultados, notifican las estructuras gramaticales y formas verbales identificadas en el texto.

El tipo de verbos y el tiempo verbal se indica con cuatro tipo de comentarios, que informan sobre si la redacción está en presente, pasado y si se han empleado verbos regulares y/o irregulares.

- *Regular verbs in the present tense, infinitive or gerund forms*
- *Regular verbs in the simple past or past participle*
- *Irregular verbs in the present tense, infinitive or gerund forms*
- *Irregular verbs in the simple past or past participle*

Finalmente, se muestran tres tipos de mensajes en relación al uso de los tiempos verbales. El siguiente para indicar que la composición se ha realizado en presente y es coherente temporalmente hablando:

- *Verb tense throughout the story seems to be consistent (the present tense)*

Cuando se mezclan distintos tiempos verbales, ESSA presenta uno de los dos siguientes mensajes:

- *Although verb tense throughout the story seems to be consistent (the past tense), you should check if shifts in tense can cause confusion.*
- *Verb tense throughout the story could be inconsistent. Check if shifts in tense can cause confusion*

En esas frases, primero se informa de que el tiempo verbal parece consistente a lo largo de la composición, pero se recomienda repasar la re-

dacción para asegurarse. El segundo indica que la mezcla de tiempos verbales es frecuente y, por lo tanto, pueden generar confusión.

El apartado *vocabulario* engloba los factores preposiciones, conjunciones, otras categorías, longitud de la composición y palabras únicas. La valoración también la indica siguiendo el código comentado. En este caso, los símbolos se han hecho corresponder con una escala que se ajusta según la puntuación global conjunta.

ESSA proporciona la valoración con un número en porcentaje, según una ecuación de regresión, que sustituye a la calificación tradicional, si bien sólo hay que dividir por 10 para obtener la calificación equivalente en nuestro sistema. El hecho de poner la nota en porcentaje se debe al sistema anglosajón, reforzando así el aspecto cultural que se suele trabajar en la clase de idioma.

La calificación final, se guarda en la variable *\$nota*, por lo que ya sólo es necesario establecer el rango para cada color: *good*, en verde, si oscila entre 65 y 100 puntos; *fair*, en amarillo, si está entre 41 y 64 y, *poor*, en rojo, si está por debajo de 40 puntos. Cuando la calificación es inferior al 40%, solo aparece la valoración cualitativa.

4. DIFERENCIAS ENTRE LOS PROGRAMAS EAT Y ESSA

Después de la breve panorámica sobre los programas EAT ofrecida y la descripción de ESSA, presentamos algunas diferencias en cuanto a sus características:

1. La principal diferencia es que ESSA ha sido concebido para valorar el uso de los recursos lingüísticos trabajados en el aula que el estudiante utiliza en su composición. Los programas de evaluación automatizada existentes evalúan el nivel de expresión escrita en general y empiezan también a considerar el contenido. Con respecto a la valoración del contenido de los textos, parece algo precipitado confiar en las máquinas la evaluación de tal aspecto, ya que está en una fase inicial y requiere más investigación (Ericsson, 2006; Bird *et al.*, 2009).
2. ESSA incluye las unidades de análisis y los criterios de evaluación referidos al género narrativo que analiza: el cuento. Los programas EAT han de ser entrenados con centenares de textos, previamente calificados, para poder establecer los parámetros estadísticos de la evaluación, ya que su aplicación incluye más géneros literarios y también el rango de la edad del alumnado implicado es mayor.

3. Los relatos analizados por ESSA han de ser creados por alumnado no nativo y, por tanto, el conocimiento de los recursos lingüísticos se limita a los que se concretan en el currículo. La tecnología EAT se enfoca principalmente a la valoración de textos producidos por escritores nativos.
4. Los programas EAT orientan el *feedback* a la mejora de la expresión escrita. En la calificación final, la longitud de las composiciones y la corrección ortográfica tienen un peso significativo. Dado que la extensión de los textos se ha limitado en ESSA y la revisión ortográfica se propone hacerla con anterioridad a la evaluación, estos factores no repercuten en la calificación. En ese sentido, el programa ESSA se centra en identificar los logros del estudiante, en vez de los errores.
5. ESSA proporciona los resultados en una escala entre cero y cien. Los programas EAT operan mayoritariamente sobre una escala que oscila entre cero y seis puntos. Si bien, la escala que se utilice es indiferente, sí lo es el hecho de que la evaluación de ESSA es analítica y cuantitativa; mientras que en los programas EAT es holística y cualitativa.
6. Los programas EAT suelen enfocarse, principalmente, a la evaluación de textos argumentativos. La argumentación requiere unas destrezas superiores a la hora de enfrentarse a un escrito, que implican una capacidad elevada de análisis, de síntesis, de evaluación, de organización de las ideas, etc. Cuando se está en las primeras fases del aprendizaje de una lengua extranjera, esas habilidades quedan fuera de los objetivos, y más considerando la edad de los estudiantes. Por ello, ESSA se ha diseñado para analizar y valorar, exclusivamente, narraciones cortas sencillas.

5. ESTUDIO DE CAMPO

ESSA fue analizado en la tesis doctoral defendida en noviembre de 2009 por el autor del presente artículo: «Análisis del programa informático ESSA, “English Short Story Analyzer”, como instrumento para valorar textos escritos en inglés por alumnado español en sexto de Educación Primaria». El estudio consistió en analizar una muestra de 119 textos realizados por alumnado en sexto curso de dos centros públicos de Educación Primaria durante tres cursos académicos. Los estudiantes redactaban en tiempo pasado una historia, cuento o resumen de un libro que previamente habían trabajado en clase. Tenían unos 35 minutos para componer el texto directamente en la pantalla del ordenador; y unos 15 minutos para revisar la ortografía. Las narraciones debían oscilar en torno a las 100 palabras. Esos textos serían después valorados por cuatro docentes y sus calificaciones comparadas con las otorgadas por ESSA.

6. RESULTADOS

Se realizó un análisis de regresión múltiple según el método *stepwise* para determinar la relación entre las variables independientes y la calificación como variable dependiente. El resultado fue un índice de regresión de 0.799 en relación al grado de acuerdo entre la calificación proporcionada por ESSA y la que ofrecieron cuatro docentes evaluando cada uno de los textos de la muestra de acuerdo con una plantilla de valoración. El análisis factorial determinó dos categorías, que se denominaron por las variables que incluían: *gramatical* y *contenido*. El análisis de regresión múltiple fue concluyente al evidenciar que las variables incluidas en el factor gramatical eran las que más contribuían a la hora de predecir la calificación asignada por los docentes. En esa valoración tuvieron especialmente en cuenta la utilización de: verbos y sus tiempos verbales, un vocabulario gramatical básico y las estructuras gramaticales trabajadas en el aula.

7. CONCLUSIÓN

La utilización de ESSA para valorar textos en el área de inglés contribuye a la valoración de la competencia gramatical, ya que las composiciones escritas son un instrumento idóneo, para que el alumnado refleje los aprendizajes adquiridos en un contexto comunicativo significativo y creativo.

Los resultados del estudio de campo han puesto de manifiesto que ESSA realiza el análisis y las valoraciones de los textos con una efectividad similar a la alcanzada por otros programas de evaluación automatizada de textos. El grado de acuerdo entre las puntuaciones de ESSA y las otorgadas por los docentes evaluando los mismos textos es elevada ($r = 0.799$).

Los relatos, por otra parte, se escriben directamente en la pantalla de un ordenador con acceso a Internet, recibiendo el estudiante *feedback* inmediato sobre su trabajo, con la motivación que ello conlleva, como así observaron los docentes que implementaron el programa en la práctica.

ESSA ha sido concebido como un instrumento que ayude al docente en la evaluación de pruebas abiertas y que, además, sea fácilmente integrable dentro de las actividades que los libros de texto proponen para llevar a cabo la clase de lengua extranjera. Su desarrollo supone un paso más a la hora de integrar la tecnología en el campo de la evaluación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bird, S.; Klein, E. & Loper, E. (2009). *Natural Language Processing with Python*. USA: O'Reilly Media Inc.
- Cizek, G. J. y Page, B. A. (2003). The Concept of Reliability in the Context of Automated Essay Scoring, in Shermis, M. D. y Burstein, J. C. *Automated essay Scoring. A Cross-Disciplinary Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 125-145.
- Dikli, S. (2006). An Overview of Automated Scoring of Essays. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 5(1), 1-35. Disponible en <http://escholarship.bc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=jtla> [Consulta 2007, 10 de febrero]
- Elliot, S. (2003). Intellimetric™: From Here to Validity, in Shermis, Mark D. y Burstein, Jill C. *Automated Essay Scoring. A Cross-Disciplinary Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 71-86.
- Ericsson, P. F. (2006). The meaning of meaning. Is a paragraph more than an equation? in Ericsson, P. F. y Haswell, R. *Machine Scoring of Students Essays. Truth and consequences*. USA: Utah State University Press, 28-37.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Third Edition. California: Sage Publications Inc.
- Haswell, R. (2006). Automatons and Automated Scoring. Drudges, Black boxes, and Deia Ex Machina, in Ericsson, P. F. y Haswell, R. *Machine Scoring of Students Essays. Truth and consequences*. USA: Utah State University Press, 57-78.
- Keith, T. Z. (2003). Validity of Automated Essay Scoring Systems, in Shermis, M. D. y Burstein, J. C. *Automated essay Scoring. A Cross-Disciplinary Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 147-169.
- Leacock, C. y Chodorow, M. (2003). Automated Grammatical Error Detection, in Shermis, M. D. y Burstein, J. C. *Automated Essay Scoring. A Cross-Disciplinary Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 195-207.
- Myers, M. (2003). What Can Computers and AES Contribute to a K-12 Writing Program?, in Shermis, Mark D. y Burstein, Jill C. *Automated Essay Scoring. A Cross-Disciplinary Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-20.
- Page, E. B. (2003). Project Essay Grade: PEG, in Shermis, M. D. y Burstein J. *Automated Essay Scoring: A Cross-Disciplinary Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 43-54.
- Philips, S. M. (2007). *Automated Essay Scoring: A Literature Review*. Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE), 9-70. Disponible en <http://www.sae.ca/pdfs/036.pdf> [Consulta 2007, 18 de marzo]
- Rudner, L. y Gagne, P. (2001). An Overview of Three Approaches to Scoring Written Essays by Computer. *Practical Assessment, Research & Evaluation. A peer-reviewed electronic journal*, 7(26). Disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=26> [Consulta 2008, 26 de enero]
- Valenti, S.; Neri, F. Y Cucciarelli, A. (2003). An Overview of Current Research on Automated Essay Grading. *Journal of Information Technology Ed-*

ucation. DIIGA, 2 319-329. Disponible en <http://jite.org/documents/Vol2/v2p319-330-30.pdf> [Consulta 2007, 27 de agosto]

Vantage Learning (2006). *Research Summary. IntelliMetric™ Scoring Accuracy Across Genres and Grade Levels*. Disponible en http://www.vantagelearning.com/docs/intellimetric/IM_Rese-

[achSummary_IntelliMetric_Accuracy_Across_Genre_and_Grade_Levels.pdf](#) [Consulta 2009, 29 de mayo]

Vantage Learning (2007). *IntelliMMY Access!® Efficacy Report*. Disponible en <http://www.vantagelearning.com/docs/myaccess/myaccess.research.efficacy.report.200709.pdf> [Consulta 2009, 29 de mayo]

PALABRAS CLAVE

Evaluación automatizada de textos, evaluación de textos, software evaluativo, evaluación automatizada.

KEYWORDS

Automated essay scoring, writing assessment, computer software assessment, automated evaluation.

PERFIL PROFESIONAL DEL AUTOR

José Luis García González, profesor asociado en la facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Área de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Doctor en Educación por la UNED. Miembro del grupo de investigación DIM. Las áreas de interés se centran en el procesamiento del lenguaje natural y la recuperación de la información. Más específicamente, en el campo de la evaluación automatizada de textos y la evaluación de respuestas cortas.

Dirección del Autor: José Luis García González
Edificio Interfacultativo. Facultad de Educación.
Avenida de los Castros s/n. Despacho 304. Santander 39005 Cantabria.
Email: garciagjl@unican.es

Fecha Recepción del Artículo: 06. Febrero. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 25. Mayo. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 06. Julio. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 12. Julio. 2011

6

EL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

(THE PROFESSIONAL PROFILE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION IN THE REGION OF VALENCIA)

Antonio Campos Izquierdo
Universidad Politécnica de Madrid

María Dolores González Rivera y José Emilio Jiménez-Beatty
Navarro
Universidad de Alcalá

RESUMEN

En la actualidad la profesión de profesor de Educación Física genera mayor número de empleos y mejores condiciones laborales que otras profesiones de actividad física y deporte. El objetivo del estudio es analizar el perfil sociodemográfico, laboral y formativo del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana. La metodología es cuantitativa de corte descriptivo, a través de encuesta seccional, en la cual se ha utilizado como instrumento de recogida de datos la entrevista estructurada por medio de cuestionario, completada por 600 personas que trabajan en actividad física y deporte en la Comunidad Valenciana en cada uno de los años estudiados (2004 y 2006). El tipo de muestreo es aleatorio por conglomerados polietápico estratificado en primera fase. En el estudio se obtiene que la mayoría son hombres menores de 38 años con contrato indefinido y un elevado porcentaje no poseen titulación de actividad física y deporte.

ABSTRACT

The profession of physical education generates more jobs and better working conditions in physical activity and sport. The research aims to analyze the demographic profile, employment and training of teachers of Physical Education in Secondary Education of the region on Valencia. The methodology is quantitative descriptive cutting through sectional survey, which was used as an instrument of data collection through structured interview questionnaire, completed by 600 people working in physical activity and sport in the region of

Valencia each of the years studied (2004 and 2006). The type of sampling is stratified multistage random cluster in the first phase. In the study we find that these teachers are men mostly under 38 years with a permanent contract and a high percentage have no degree of physical activity and sport.

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Educación Física, como materia obligatoria y común en Educación Secundaria, es imprescindible para contribuir al desarrollo integral del alumnado, ya que está orientada a conseguir aprendizajes de conocimientos, hábitos y actitudes que generan unos beneficios a corto, medio y largo plazo sobre el alumnado respecto a su salud (física y psicológica), educación y socialización (González, 2008; Parlamento Europeo, 2007). Además, la Conferencia Mundial de Ministros de Educación Física y Deporte expuso que un gasto de un euro en Educación Física representa de cara al futuro un ahorro de tres euros en inversión sanitaria o social (Consejo Superior de Deportes, 2000). Para la adquisición de estos beneficios es esencial la adecuada intervención profesional de los profesores de Educación Física y si no están formados ni capacitados en la docencia de esta materia, estas potencialidades se pueden convertir en perjuicios y riesgos para la salud y la educación del alumnado (Campos, 2007a; Tojal, 2004).

Asimismo, la evolución histórica del profesorado de Educación Física en España, tanto desde su perspectiva profesional como formativa, ha estado vinculada principalmente a la aparición o desaparición de la asignatura de Educación Física dentro del currículo escolar; anteriormente denominada Gimnasia o Gimnástica. Aunque no es hasta la democracia cuando este ámbito profesional se amplía y se reafirma con la obligatoriedad de esta asignatura en el ámbito escolar y con ello también la mejora de la formación de los profesores de Educación Física así como de su profesionalización, la cual ha ido progresando en las décadas posteriores (Campos, 2007b).

1. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El Anteproyecto de Ley sobre ordenación del ejercicio de determinadas profesiones del deporte elaborado por el Consejo Superior de Deportes (2007, 3) determina que “la profesión de Profesor de Educación Física en Educación Secundaria permite impartir Educación Física en los correspondientes niveles de enseñanza y realizar las funciones de planificar, programar, coordinar, tutorar, evaluar o dirigir la actividad docente”. Asimismo, establece que deberá ser Graduado en Ciencias de la Actividad Fí-

sica y del Deporte y Master Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Dentro de las profesiones del deporte, el profesor de Educación Física ha sido tradicionalmente la principal ocupación (Campos y González, 2010; Hardman, 2008). Además, en la actualidad es la que genera mayor número de puestos de trabajo, más demanda y presenta mejores condiciones laborales que otras profesionales de actividad física y deporte (Del Villar, 2004; Martínez Serrano, Campos, Pablos y Mestre, 2008; Petry, Froberg y Madella, 2008). Pero, al igual que explica Vélaz (2008) en el caso de los orientadores, la ampliación de la intervención profesional a otros contextos distintos al sistema educativo, como son los de entrenador, preparador físico, monitor y director deportivo, a la vez que aumenta las posibilidades de empleo y desarrollo profesional, está provocando ciertos problemas de identidad.

Respecto a la formación del profesor de Educación Secundaria, Tribó (2008, 191) considera necesaria «una formación inicial del profesorado de secundaria que haga explícita la interrelación constante entre los conocimientos del área disciplinar, de su didáctica específica y del bloque psicosociopedagógico». Asimismo, esta autora comenta que debe poseer un dominio de las competencias profesionales específicas del docente y una sólida formación en el área científica de la cual será profesor. Por ello, el profesor de Educación Física debería ser graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Además, para que el profesorado de Educación Física desempeñe adecuadamente su intervención docente es primordial su formación permanente (Campos, 2010; Jordán, 2011). Ésta se puede adquirir en el propio centro educativo como resultado de su reflexión, innovación e investigación en su intervención profesional en clase y en la asistencia del profesorado a congresos, cursos, etc.

Respecto al perfil competencial del profesor de Educación Física en Educación Secundaria, el estudio coordinado por Del Villar (2004) sobre la propuesta del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, determinó que debe ser:

- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje relativos a la Educación Física con atención a las características individuales y contextuales.
- Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de actividad física y deporte entre la población escolar.

- Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, en la propuesta de tareas a enseñar en el contexto educativo.
- Identificar los riesgos que se derivan para la salud de los escolares, de la práctica de actividades físicas inadecuadas.
- Seleccionar y saber utilizar el equipamiento deportivo y las nuevas tecnologías.
- Saber adaptarse a las nuevas situaciones y resolución de problemas, y para el aprendizaje autónomo, teniendo habilidades de liderazgo, relación interpersonal y trabajo en equipo.
- Conocer y actuar dentro de los principios éticos, así como el desarrollo de hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional.

En este sentido, Martín (2009) considera que el profesor de Educación Física debe estar capacitado para educar corporalmente (desde, con y para el cuerpo) y saber aplicar conocimientos técnico-científicos para mantener, mejorar o perfeccionar hábitos, conductas, capacidades y cualidades de la personalidad integral del alumnado así como saber adaptarse a todas las situaciones laborales y afrontar con éxito sus obligaciones profesionales en la asignatura. Además, Delgado (2003) manifiesta que debe ser crítico, reflexivo, competente, investigador y con actitudes positivas hacia su mejora profesional.

Respecto al perfil sociodemográfico, laboral y formativo de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria, el estudio de Martínez (1991) obtiene que son hombres entre 30 y 40 años, asalariados fijos a tiempo completo, con jornadas entre 20 y 40 horas, ingresos superiores a 125.000 pesetas y que llevan trabajando más de 3 años en un centro de titularidad pública. Asimismo, determina que el 11,5% de los profesores no son licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y que la mayoría de los profesores de Educación Física poseen mucha cantidad y variedad de formación permanente.

Igualmente, las investigaciones de Camy (2007) y Del Villar (2004) obtienen que los profesores de Educación Física en Educación Secundaria mayoritariamente son hombres entre 30 y 45 años, con contratación indefinida y trabajan en centros públicos.

Por su parte, Almeida (2007) y Puig y Martínez (2002) señalan la situación de polifuncionalidad de muchos profesores de Educación Física, ya que además desarrollan otras funciones laborales de actividad física y deporte.

Campos (2007b), Madella (2002) y Petry et al. (2008) exponen que existe un elevado porcentaje de profesores de Educación Física en Educa-

ción Secundaria que no son licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y los que poseen esta licenciatura son los que presentan mayor cantidad y variedad de formación permanente.

También, Campos (2010) y Puig y Viñas (2006) destacan la importancia de las «referencia o contactos» como elemento de selección de profesores de Educación Física en centros de educativos de titularidad privada.

Pues bien, partiendo de este contexto, esta investigación se centra en estudiar el perfil sociodemográfico, laboral y formativo de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana. Por ello, los objetivos específicos de esta investigación con respecto al universo de personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Valenciana, son:

- Determinar la situación socio-demográfica de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria.
- Conocer la situación laboral de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria.
- Establecer la situación formativa de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación ha sido cuantitativa de corte descriptivo (Alvira, 2004). En el desarrollo de esta metodología, los procedimientos seguidos son los propios de una encuesta seccional (García, 2002; Madella, 2003) aplicada a una muestra de personas que trabajan desarrollando funciones laborales de actividad física y deporte en la Comunidad Valenciana. La encuesta consistió en la realización de entrevista personal estandarizada por medio de cuestionario a cada una de las personas seleccionadas de una muestra estadísticamente representativa de las personas que trabajaban en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Valenciana en los años 2004 y 2006.

2.1. Muestra

El tamaño de la muestra en cada uno de los años estudiados fue de 600 personas que trabajaban en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Valenciana. Dado una población de 10.000 personas según el estudio de Martínez (1991), trabajando con un intervalo de confianza del 95,5%

y suponiendo en la varianza poblacional el caso más desfavorable de p igual a 50%, luego $q = 50\%$, el margen de error permitido de muestreo es de $\pm 4\%$.

La afijación de la muestra, en los años 2004 y 2006, fue proporcional a la distribución de las personas según tamaño demográfico de los municipios y situación geográfica. Además, se realizaron diversos submuestreos teniendo como objetivo dispersar la muestra para que influyera positivamente en la precisión de las estimaciones (Cea, 2004; Rodríguez, 2002). El tipo de muestreo fue probabilístico de tipo polietápico, estratificado en primera fase, por conglomerados (Bryman, 2004), siendo las unidades de primera etapa las provincias en que residían habitualmente las personas. El resto de unidades de etapa se sucedieron en el siguiente orden hasta llegar a las unidades últimas, es decir las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte que se van a entrevistar. Estas etapas fueron (dentro de cada provincia seleccionada): comarca, municipio, entidad o instalación deportiva (Campos, 2007b).

2.2. Instrumento

Siguiendo a Bryman (2004) y García (2002), una vez establecidos los objetivos, se elaboró y validó el instrumento utilizado para obtener la información: una entrevista de tipo oral, individual y estandarizada por medio de cuestionario compuesta de preguntas cerradas y categorizadas.

Con la finalidad de captar la información necesaria para los objetivos del estudio, se decidió partir del «Cuestionario de situación profesional de los profesionales de actividad física y deporte» (Campos, 2003) para medir el proceso de selección de dichas personas y otras variables relacionadas y ya validado en estudios anteriores sobre recursos humanos de la actividad física y del deporte (Campos, 2004; Campos, 2007a). Con respecto a la validez de contenido, se validó por diez especialistas externos al equipo de investigación. En el pretest, el instrumento se administró a cincuenta personas pertenecientes al universo estudiado (Cea, 2004; García, 2002). Del citado cuestionario se han seleccionado las preguntas relacionadas con los objetivos del presente estudio.

2.3. Procedimientos

La investigación fue de corte transversal debido a que la recogida de la información se llevó a cabo durante los dos segundos semestres de los años 2004 y 2006. Las 600 entrevistas fueron realizadas por un único entrevistador en cada año para tener una mayor fiabilidad y validez en el estudio. És-

tas se realizaron de forma personal e individual cara a cara a cada uno de los individuos seleccionados de la muestra en las instalaciones deportivas (Bryman, 2004). Las personas entrevistadas fueron diferentes en cada uno de los años estudiados, ya que su selección se realizó de forma aleatoria en los años 2004 y 2006.

El análisis de datos de los dos años estudiados fue efectuado, tras ser tabulados y mecanizados informáticamente. Se realizó un análisis descriptivo univariable y bivariable, así como un análisis inferencial a través de tablas de contingencia que incluyen el valor de Chi-cuadrado de Pearson y su significación y el coeficiente de correlación Phi. Todo ello empleando el paquete de programas SPSS para WINDOWS (V 14.0).

3. RESULTADOS

Para contextualizar el análisis de los resultados, en este estudio se establece que del total de las personas que trabajan en funciones laborales de actividad física y deporte en la Comunidad Valenciana, quienes lo hacen como profesores de Educación Física en Educación Secundaria en el año 2004 representan el 12,7% de las personas y en 2006 el 10,8%. Asimismo, se obtiene que los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que trabajaban como profesores de Educación Física en la Comunidad Valenciana en el año 2004 constituyen el 52,6% y en 2006 el 50,1%.

Igualmente, las personas que no trabajan en esta función laboral, la actividad profesional más deseada es ser profesor de Educación Física con el 38% de las personas en el año 2004 y el 36,5% en 2006. En el caso de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte representan el 48% en el 2004 y el 46,3% en 2006.

Una parte de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria se encuentra en una situación de polifuncionalidad, ya que además realiza otras funciones laborales de actividad física y deporte (35,7% en 2004 y 40,3% en 2006), siendo las mayoritarias el entrenamiento de equipos e individuos para la competición y la dirección y organización de actividad física y deporte.

Respecto a los niveles educativos en los que los profesores de Educación Física trabajan, la mayoría se encuentran en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato conjuntamente (50,1% en 2004 y 48,6% en 2006) y en Educación Secundaria Obligatoria (31% en 2004 y 40,4% en 2006) (Tabla 1).

Niveles educativos	2004	2006
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	50,1%	48,6%
Educación Secundaria	31%	40,4%
Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	9,4%	4,7%
Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	5,2%	1,6%
Bachillerato	2,9%	1,6%
Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	1,4%	3,1%

Tabla 1. Niveles educativos en los que trabajan

3.1. Situación sociodemográfica

En relación a las características sociodemográficas de las personas que trabajan como profesor de Educación Física en Secundaria, la mayoría son hombres (62,9% en 2004 y 66,1% en 2006) mientras que las mujeres representan el 37,1% en el año 2004 y el 33,9% en 2006 (tabla 2).

Género	2004	2006
Hombres	62,9%	64,1%
Mujeres	37,1%	35,9%

Tabla 2. Género

En cuanto a la edad, en ambos años estudiados, no existen personas menores de 24 años trabajando como profesor de Educación Física en Educación Secundaria. Entre el 24% y 26% son menores de 30 años; alrededor del 51,5% comprenden entre 30 y 44 años y más de 44 años se encuentran entre el 22,5% y 24,5% (tabla 3). En el año 2006 la media es de 37,24 años, la mediana 38 y la moda 38; y en el año 2006 la media aumenta levemente a 37,65 años y disminuye la mediana y la moda (35 y 36 respectivamente).

Edad	2004	2006
Menores de 30 años	25,7%	24,2%
Entre 30 y 44 años	51,4%	51,6%

Tabla 3. Edad

Al relacionar el género y la edad, en el año 2004 se obtiene una mayor juventud de las mujeres que de los hombres, ya que el 23,1% de las mujeres son menores de 30 años, entre 30 y 44 años representan el 61,6% y mayores de 44 años el 15,3%; mientras que los hombres menores de 30 años constituyen el 27,3%, entre 30 y 44 años representan el 45,5% y mayores de 44 años el 27,2%. Se obtiene una relación considerable ($\Phi=0,600$) pero no significativa ($\text{Chi-cuadrado}_{29}=25,179$; $p=0,669$).

Igualmente, en el año 2006 se obtiene una mayor juventud de las mujeres que de los hombres, ya que el 22,2% de las mujeres son menores de 30 años, entre 30 y 44 años representan el 55,5% y mayores de 44 años el 22,3%; mientras que los hombres menores de 30 años constituyen el 25%, entre 30 y 44 años representan el 50% y mayores de 44 años el 25%. Se obtiene una relación alta ($\Phi=0,778$) pero no significativa ($\text{Chi-cuadrado}_{29}=37,571$; $p=0,132$).

3.2. Situación laboral

Al analizar las entidades para las que trabajan los profesores de Educación Física, la gran mayoría imparte clases en centros educativos de titularidad pública (80,4% en 2004 y 77,4% en 2006). Sin embargo, el 19,6% trabajan en centros educativos de titularidad privada en el año 2004 (14% en centros concertados y 5,6% en centros sin concierto) y en el año 2006 el 22,6% en centros educativos de titularidad privada (17,6% en centros concertados y 5% en centros sin concierto) (tabla 4).

Entidades	2004	2006
Centros públicos	80,4%	77,4%
Centros privados con o sin concierto	19,6%	22,6%

Tabla 4. Entidades

Asimismo, la tipología de los contratos de profesores de Educación Física es mayoritariamente contratación indefinida (68,6% en 2004 y 74,2% en 2006), mientras que la contratación temporal representa el 31,4% en el año 2004 y el 25,8% en 2006 (tabla 5).

Tipología de contratación	2004	2006
Contratación temporal	31,4%	25,8%
Contratación indefinida	68,6%	74,2%

Tabla 5. Tipología de contratación

La gran mayoría (88,6% en 2004 y 83,9% en 2006) de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria tiene el interés y deseo de seguir desarrollando esta profesión durante toda su vida laboral. Por el contrario, los que no tienen este interés laboral y profesional solamente representan el 8,6% en el año 2004 y el 9,7% en 2006. El resto del profesorado no sabe o no contesta (2,9% en 2004 y 6,5% en 2006).

Asimismo, los únicos instrumentos utilizados en el acceso al puesto de profesor de Educación Física en los centros educativos de titularidad pública son la oposición y la bolsa de trabajo. Sin embargo, en los centros educativos de titularidad privada son las entrevistas, el currículum vitae y las referencias o contactos, con porcentajes que oscilan entre el 27% y el 35%. El elemento denominado «referencias o contactos» es muy diversificado, ya que va desde las referencias positivas sobre una persona, pasando por haber sido alumno de la entidad, hasta lo que denominan muchas de las personas entrevistadas «enchufe».

3.3. Situación formativa

Respecto a la formación inicial, los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte son mayoritarios (73% en 2004 y 74,2% en 2006), les siguen los maestros especialistas en Educación Física (que trabajan en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria) que representan alrededor del 13% en ambos años. Posteriormente están los que no poseen titulación de actividad física y deporte y trabajan como profesor de Educación Física en Educación Secundaria (14% en 2004 y 12,9% en 2006), los cuales son licenciados en Derecho, Geografía, Historia, Medicina y Psicología (entre el 6,5% y 7%) y maestros de Educación Primaria (entre el 6,4% y 7%) (tabla 6).

Formación Inicial	2004	2006
Licenciados en Ciencias de y del Deporte	73%	74,2%
Otros licenciados	7%	6,5%
Maestros especialistas en Educación Física	13%	12,9%
Otros maestros	7%	6,4%

Tabla 6. Formación inicial

En el año 2004, la gran mayoría (94,1%) de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte consideran que su formación les ha servido para realizar adecuadamente las tareas de profesor de Educación Física. En el caso de los maestros especialistas en Educación Física, los que consideran que su formación les ha servido para realizar adecuadamente estas tareas representan el 60% (tabla 7). Se obtiene una relación considerable ($\Phi=0,530$) y significativa ($\chi^2=17,664$; $p=0,039$). En el año 2006, la gran mayoría (80,4%) de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte consideran que su formación les ha servido para ser profesor de Educación Física. En el caso de los maestros especialistas en Educación Física, el 62,5% sí que consideran que su formación les ha servido para realizar adecuadamente las tareas de profesor de Educación Física (tabla 7). Se obtiene una relación moderada ($\Phi=0,328$) pero no significativa ($\chi^2=6,134$; $p=0,408$).

Formación Inicial	2004		2006	
	Si	No	Si	No
Licenciados en Ciencias de y del Deporte	94,1%	5,9%	80,4%	19,6%
Maestros especialistas en Educación Física	60%	40%	62,5%	37,5%

Tabla 7. Percepción de idoneidad de la formación inicial para el desarrollo adecuado de las tareas del profesor de Educación Física

Al analizar la formación permanente en los últimos cuatro años por parte de profesores de Educación Física en Educación Secundaria, se obtiene que la mayoría (90% en 2004 y 82,3% en 2006) ha realizado cursos de formación o posgrados. Asimismo, un gran parte (68,6% en 2004 y 66,1% en 2006) ha asistido a jornadas o congresos. También, en porcentajes menores (22,9% en 2004 y 29% en 2006) estos profesores han participado en grupos de trabajo docente sobre Educación Física (tabla 9).

Formación permanente	2004		2006	
	Si	No	Si	No
Asistencia a cursos o posgrados	90%	10%	82,3%	17,7%
Asistencia a jornadas o congresos	68,6%	31,4%	66,1%	33,9%
Participación en grupos de trabajo	22,9%	77,1%	29%	71%

Tabla 8. Formación permanente

Si se relaciona la formación inicial con la realización de cursos o posgrados en el año 2004, se obtiene que el 94,1% de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte han asistido en los últimos cuatro años a cursos o posgrados y en el caso de los maestros especialistas en Educación Física representan el 80%. El 71,4% de las personas que no poseen titulación de actividad física y deporte han realizado algún curso. Se obtiene una ligera relación ($\Phi=0,267$) pero no significativa ($\text{Chi-cuadrado}=4,977$; $p=0,290$). En el año 2006, se obtiene que el 87% de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte han realizado en los últimos cuatro años cursos o posgrados y en el caso de los maestros especialistas en Educación Física son el 87,5%. Los que no poseen titulación de actividad física y deporte y han realizado algún curso representan el 50%. Se obtiene una relación moderada ($\Phi=0,415$) y significativa ($\text{Chi-cuadrado}=12,032$; $p=0,030$).

Asistencia a cursos o posgrados	2004		2006	
	Si	No	Si	No
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	94,1%	5,9%	87%	13%
Maestro Especialista en Educación Física	80%	20%	87,5%	12,5%
No titulados de actividad física y deporte	71,4%	28,6%	50%	50%

Tabla 9. Asistencia a cursos o posgrados según formación inicial.

Asimismo, al analizar la formación inicial con la asistencia a jornadas o congresos en el año 2004, se obtiene que el 74,5% de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte han asistido en los últimos cuatro años y en el caso de los maestros especialistas en Educación Física constituyen el 60%. Aquellos, que no poseen titulación de actividad física y deporte y sí han asistido a estas actividades formativas representan el 44,4%. Se obtiene una ligera relación ($\Phi=0,292$) pero no significativa ($\text{Chi-cuadrado}=5,963$; $p=0,202$). En el año 2006, se obtiene que el 71,8% de los li-

cenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte han asistido en los últimos cuatro años a jornadas o congresos y en el caso de los maestros especialistas en Educación Física constituyen el 70%. Sin embargo, los que no tienen titulación de actividad física y deporte han asistido a estas actividades de formación permanente el 25%. Se obtiene una relación moderada ($\Phi=0,356$) pero no significativa ($\text{Chi-cuadrado}=7,862$; $p=0,097$).

Asistencia a jornadas o congresos	2004		2006	
	Si	No	Si	No
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	74,5%	25,5%	71,8%	28,2%
Maestro Especialista en Educación Física	60%	40%	70%	30%
No titulados de actividad física y deporte	44,4%	55,6%	25%	75%

Tabla 10. Asistencia a jornadas o congresos según formación inicial

Si se analiza la formación inicial con la participación en grupos de trabajo docente en el año 2004, se obtiene que el 29,4% de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte han participado y en el caso de los maestros especialistas en Educación Física representan el 10%. Ninguno de los que no poseen titulación de actividad física y deporte han realizado grupos de trabajo docente. Se obtiene una ligera relación ($\Phi=0,263$) pero no significativa ($\text{Chi-cuadrado}=4,847$; $p=0,303$). En el año 2006 se muestra que el 23,9% de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte han participado en esta actividad formativa y en el caso de los maestros especialista en Educación Física son el 37,5%. El 12,5% de las personas que no poseen titulación de actividad física y deporte realizan grupos de trabajo docente. Se obtiene una relación moderada ($\Phi=0,323$) pero no significativa ($\text{Chi-cuadrado}=6,453$; $p=0,168$).

Realización de grupo de trabajo docente	2004		2006	
	Si	No	Si	No
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	29,4%	70,6%	23,9%	76,1%
Maestro Especialista en Educación Física	10%	90%	37,5%	62,5%
No titulados de actividad física y deporte	0%	100%	12,5%	87,5%

Tabla 11. Realización de grupo de trabajo docente según formación inicial.

4. DISCUSIÓN

El hecho de ser profesor de Educación Física en Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana es una de las actividades profesionales más desarrolladas en el mercado laboral de actividad física y deporte. Respecto a los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, es la actividad profesional más realizada con porcentajes similares a los alcanzados por Camy (2007) y Martínez (1991). Igualmente, en estas investigaciones se observa que es la función laboral más deseada para trabajar. Esto determina la gran importancia como sector de actuación profesional y como generador de empleo, al igual que exponen autores como Augustin (2003), Consejo Superior de Deportes (2000), Hardman (2008) y Tojal (2004). Por ello, habrá que tener en cuenta los conocimientos, procedimientos y actitudes propias y específicas del profesor de Educación Física en la formación de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Campos, 2007b; Martín, 2009).

Además, se observa una situación de polifuncionalidad en una buena parte de los profesores de Educación Física, aspecto que coincide con lo expresado por Almeida (2007) y Puig y Martínez (2002).

Respecto a los niveles educativos en los que trabajan los profesores de Educación Física trabajan, la gran mayoría (entre el 80% y 90%) imparte clases en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato conjuntamente y en Educación Secundaria Obligatoria, aunque en los centros educativos de titularidad privada también se suele impartir clases además de estos niveles educativos con Primaria, al igual que se obtiene en los estudios de Del Villar (2004), Martínez (1991) y Puig y Viñas (2006).

Al analizar el perfil sociodemográfico se muestra que el porcentaje de mujeres que trabajan como profesoras de Educación Física en Educación Secundaria es menor (entre el 35,9% y el 37,1%) que al de hombres (entre el 62,9% y 64,1%). Al comparar este resultado con lo obtenido en encuestas de actividad física y deporte, resulta ser superior al 25% de mujeres establecido por Martínez (1991), lo que determina la evolución del empleo femenino en este mercado laboral y profesional. Aunque este dato es inferior al 44,2% establecido por Camy (2007) en Europa. Asimismo, el porcentaje de mujeres menores de 44 años es superior al de hombres en ambos años, lo que indica la tendencia de aumento de mujeres en esta profesión en las siguientes décadas.

Además, los profesores de Educación Física en Educación Secundaria suelen ser jóvenes ya que alrededor del 25% son menores de 30 años, porcentaje superior al 19% de Martínez (1991) y al 21,7% de Camy (2007), lo

que demuestra la evolución del empleo juvenil en esta actividad profesional. Aunque esta juventud es menor que los obtenidos en otros estudios sobre otras funciones de actividad física y deporte (Campos, 2003; González, 2008) y desde el año 2004 al 2006 ha disminuido. Esta juventud de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana puede provocar que la movilidad sea escasa en un futuro, en especial en los de mejores condiciones laborales y profesionales, y así, crear condiciones de desempleo a corto o medio plazo (Puig y Martínez, 2002).

Al estudiar las entidades para las que trabajan los profesores de Educación Física en Educación Secundaria, se obtiene que mayoritariamente desempeñan esta profesión en centros educativos de titularidad pública (entre el 77% y 81%). También se observa que han aumentado (del año 2004 al 2006) las personas que trabajan en centros educativos de titularidad privada (principalmente en concertados), así como se percibe un aumento respecto a lo obtenido en los estudios de Camy (2007), Del Villar (2004) y Martínez (1991).

En cuanto a las contrataciones de estos profesores, entre el 68,6% y el 74,2% son indefinidas, porcentajes superiores al 54,3% obtenido por Martínez (1991), siendo la función con mejores condiciones laborales y profesionales en la actividad física y deporte (Almeida, 2007; Consejo Superior de Deportes, 2000; Madella, 2002; Tojal, 2004).

Los instrumentos utilizados para acceder al puesto de trabajo en los centros educativos de titularidad pública son la bolsa de trabajo y la oposición. Por su parte, los más utilizados en los centros educativos de titularidad privada son el currículum vitae, entrevistas y las referencias o contactos (entre el 27% y 35%) al igual que obtienen Augustin (2003) y Puig y Viñas (2006). Todo ello confirma que los centros educativos de titularidad privada realizan esencialmente un proceso de selección tradicional, al utilizar únicamente estos tres elementos de selección (Campos, 2010).

El elemento denominado «referencias o contactos» es muy diversificado. Este hecho coincide con Campos (2007a), González (2008) y Tojal (2004) que expresan que es un instrumento generalizado para la selección en la actividad física y el deporte, aspecto que en muchos casos determina las incertidumbres sobre la adecuación y lógica de dicho proceso y de los criterios utilizados.

En cuanto a la formación inicial, los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte son mayoritarios (entre el 73% y 74,2%), les siguen los maestros especialistas en Educación Física (que trabajan en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria) con alrededor del 13%. Aunque

existe un porcentaje significativo (entre el 12,9% y 14%) de personas que trabajan como profesor de Educación Física en Educación Secundaria y que no poseen la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte ni son maestros especialistas en Educación Física, al igual que obtienen Almeida (2007), Campos (2007b), Hardman (2008) y Puig y Viñas (2006). Este porcentaje es superior al 11,5% obtenido por Martínez (1991), lo que determina que las personas no tituladas en actividad física y deporte han aumentado en las últimas décadas. Al respecto, la materia de Educación Física según sus objetivos, está orientada a conseguir conocimientos, hábitos y actitudes que generen unos beneficios a corto, medio y largo plazo sobre el alumnado tanto desde la perspectiva de la salud (física y psicológica), como la educativa y la socializadora. Para alcanzar estos objetivos, es fundamental la apropiada intervención profesional de los profesores de Educación Física y si no están formados ni capacitados en actividad física y deporte estos beneficios se pueden convertir en perjuicios y riesgos para la salud, la seguridad y la educación de los alumnos (Campos, 2010; González y Campos 2010; Tojal, 2004). Por ello, los profesores de Educación Física en Educación Secundaria deberían ser licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Consejo Superior de Deportes, 2007; Hardman, 2008; Madella, 2002).

En cuanto a la percepción sobre su formación inicial, la gran mayoría (80% y 95%) de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte considera que la formación recibida en sus estudios les ha servido satisfactoriamente para desarrollar bien su trabajo como profesor de Educación Física, mientras que en los maestros especialistas en Educación Física representan alrededor del 60% quienes también tienen esta opinión favorable hacia la formación recibida en la diplomatura.

En lo referente a la formación permanente de las personas que trabajan como profesor de Educación Física en Educación Secundaria, la mayoría (entre el 80 y 90%) en los últimos cuatro años han realizado cursos o posgrados, mientras que los que han asistido a jornadas o congresos representan entre el 66 y 69% y entre el 22 y 29% participan en grupos de trabajo docente. Por último, los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte presentan mayor número de personas que realizan formación permanente de actividad física y deporte y con mayor variedad de actividades de formación, al igual que obtienen González y Campos (2010) y Martínez (1991).

5. CONCLUSIONES

El profesor de Educación Física en Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana es una de las actividades profesionales más desarrolladas y más deseadas en el mercado laboral de actividad física y deporte.

Respecto a los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte también es el ámbito de actuación profesional más importante y generador de numerosos empleos. Por ello, habrá que tener en cuenta los conocimientos, procedimientos y actitudes específicos del profesor en la formación de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Asimismo, la plurifuncionalidad en el profesor de Educación Física es una de sus características y la mayoría trabajan en Educación Secundaria solamente o en Bachillerato y Educación Secundaria conjuntamente.

El perfil sociodemográfico de los profesores de Educación Física en Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana es mayoritariamente hombres y menores de 38 años. También se observa que en las últimas décadas ha habido un leve aumento del empleo femenino, principalmente jóvenes, con mayor proyección en las siguientes décadas.

Asimismo, el hecho de trabajar para un centro educativo de titularidad pública y tener un contrato indefinido sucede en la gran mayoría de los profesores de Educación Física de Educación Secundaria, aunque se observa el aumento de profesores trabajando en centros educativos de titularidad privada, principalmente concertados.

Todo ello determina que la docencia de Educación Física es la actividad profesional con mejores condiciones laborales y profesionales de actividad física y deporte.

Para trabajar como profesor de Educación Física en Educación Secundaria en centros privados, el hecho de tener contactos o referencias es un factor muy importante, pero también son factores muy importantes el currículum vitae y la adecuada realización de la entrevista.

Por otra parte, existen numerosas personas que trabajan como profesor de Educación Física en Educación Secundaria que no son licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte ni maestros especialistas en Educación Física, cuyos porcentajes han aumentado en las últimas décadas, aspecto que no favorece la consecución de los objetivos y beneficios de la asignatura de Educación Física para el alumnado.

En la formación permanente de estos profesores en los últimos cuatro años, la mayoría han realizado cursos o posgrados y han asistido a congresos o jornadas de actividad física y deporte, siendo los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte los que presentan un mayor porcentaje de personas que realizan formación permanente de actividad física y deporte y con mayor variedad de actividades de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. (2007). O emprego e as pro-fissoes do desporto, en Olimpo J. y Constantino J. M. (Coord.) *Em defesa do desporto*. Coimbra: Almedina, 123-145.
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS.
- Augustin, J. P. (2003). *Le sport et ses métiers-nouvelles pratiques et enjeux d'une professionnalisation*. Paris: La Découverte.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Campos, A. (2003). *La organización de actividad física y deporte en las instalaciones deportivas de la Comarca Burgalesa de la Ribera del Duero respecto a los profesionales de actividad física y deporte*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Campos, A. (2004). Los profesionales de la actividad física y el deporte y la organización-regulación de su mercado laboral. *Actividad Física y Deporte: ciencia y profesión*, 5, 14-19.
- Campos, A. (2007a). Los profesionales de actividad física y deporte como elemento de garantía y calidad de los servicios. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7, 51-57.
- Campos, A. (2007b). *Situación Profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana* (2004). Valencia: Universidad de Valencia.
- Campos, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de la actividad física y del Deporte*. Madrid: Síntesis.
- Campos, A. y González, M. D. (2010). Los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que trabajan como profesores de Educación Física en la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación Física*, 117, 5-11.
- Camy, J. (2007). Oportunidades de empleo en el sector de los deportes: resumen de la situación en Europa, en Di Cola G. (Ed.) *Mas allá del marcador*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 143-168.
- Cea, M. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Consejo Superior de Deportes (2000). *El deporte español ante el siglo XXI*. Madrid: C.S.D.
- Consejo Superior de Deportes (2007). *Borrador de anteproyecto de ley sobre ordenación del ejercicio de determinadas profesiones del deporte*. Madrid: C.S.D.
- Del Villar, F. (Coord.) (2004). *Propuesta de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Delgado, M. A. (2003). La autoscopia como medio de formación de profesores de Educación Física reflexivos y críticos, en Delgado M. A. (Coord.) *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenado deportivo*. Sevilla: Wanceulen, 77-84.
- García, M. (2002). La encuesta, en Alvira, F., García M. y Ibáñez J. (comps.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 167-202.
- González, M. D. (2008). *El deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Ma-*

- drid: intervención didáctica y recursos humanos en las actividades físico-deportivas extraescolares en los centros educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- González, M. D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 101-120
- Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40 (1), 5-28.
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica, *Educación XXI*, 14 (1), 59-87.
- Madella, A. (2002). Le professioni dello sport. *SDS: Rivista di cultura sportiva*, 21 (5), 2-9.
- Madella, A. (2003). Methods for analysing sports employment in Europe. *Managing Leisure*, 8 (2), 56-69.
- Martín, R. (2009). Pensamientos urgentes sobre profesores de Educación Física y profesiones del deporte. *Revista de Educación Física*, 116, 19-25.
- Martínez Serrano, G., Campos, A., Pablos, C. y Mestre, J. A. (2008). *Los recursos humanos de la actividad física y del deporte. Funciones y características socio-demográficas, laborales y formativas*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Martínez, J. (1991). *La estructura ocupacional del deporte en España. Encuesta realizada sobre los sectores de entrenamiento, docencia, animación y dirección*. Madrid: C.S.D.
- Parlamento Europeo (2007). *Informe sobre la función del deporte en la educación*. Estrasburgo: Parlamento Europeo.
- Petry, K., Froberg, K. y Madella, A. (2008). *Higher Education in Sport in Europe: From labour market demand to training supply*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Puig, N. y Martínez, J. (2002). Mercado de trabajo en el deporte, en García, M., Lagartera F. y Puig N. (comps.) *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial, 283-316.
- Puig, N. y Viñas, J. (2006) *Estructura ocupacional de Licenciados y Licenciadas en el INEF-Cataluña, Barcelona (1980-2005)*. Barcelona: INEFC-Cataluña.
- Rodríguez, J. (2002). La muestra: teoría y aplicación, en García Ferrando, M., Ibáñez J. y Alvira F. (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial, 445-484.
- Tojal, J. (2004). *Da educação física à motricidades humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Vélaz, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias, *Educación XXI*, 11, 155-181.

PALABRAS CLAVE

Perfil profesional, Enseñanza Secundaria, Profesor, Educación Física.

KEY WORDS

Career profile, Secondary Education, Teacher, Physical Education.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Antonio Campos Izquierdo, Doctor y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF en la Universidad Politécnica de Madrid. En la actualidad es el investigador principal de una I+D+i que estudia la situación profesional y formativa de los profesores de Educación Física en España. Autor de numerosas publicaciones e investigaciones sobre la situación profesional y formativa en la actividad física y deporte.

Maria Dolores González Rivera, Doctora y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física de la Universidad de Alcalá de Henares, en la que imparte varias asignaturas de didáctica de la educación física en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Autora de diferentes investigaciones y publicaciones sobre la intervención docente y profesional del profesor de Educación Física.

José Emilio Jiménez-Beatty Navarro, Doctor y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física de la Universidad de Alcalá de Henares, en la que imparte varias asignaturas en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Autor de diferentes investigaciones y publicaciones sobre la actuación profesional en la actividad física y deporte.

Dirección de los autores: Antonio Campos Izquierdo
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y
del Deporte- INEF.
Universidad Politécnica de Madrid.
Avenida Martín Fierro s/n. 28040 Madrid
antonio.campos.izquierdo@upm.es
María Dolores González Rivera
Facultad de Medicina. Universidad de Alcalá.
Campus Universitario, Ctra. Madrid-
Barcelona Km 33,600.
28871 Alcalá de Henares (Madrid)
marilin.gonzalez@uah.es

José Emilio Jiménez-Beatty Navarro
Facultad de Medicina. Universidad de Alcalá.
Campus Universitario, Ctra. Madrid-Barcelona Km 33,600.
28871 Alcalá de Henares (Madrid)
emilio.beatty@uah.es

Fecha Recepción del Artículo: 11. Marzo. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 30. Mayo. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 06. Julio. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 28. Mayo. 2011

7

HACIA UNA MAYOR COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO A TRAVÉS DE LAS PRUEBAS PISA: CONTRASTE DE TRES HIPÓTESIS A PARTIR DE UNOS DATOS EMPÍRICOS

(TOWARDS A GREATER OVERALL UNDERSTANDING OF ACADEMIC PERFORMANCE USING THE PISA TESTS: TESTING THREE HYPOTHESES BASED ON EMPIRICAL DATA)

Santiago Nieto Martín y Adriana Recamán Payo
Universidad de Salamanca

RESUMEN

El presente artículo trata de analizar y reflexionar comparativamente acerca del rendimiento académico de los alumnos de los países del mundo que aglutinan el mayor porcentaje de riqueza de la economía mundial a través de los resultados obtenidos y reflejados en los Informes PISA.

En el estudio llevado a cabo, planteamos tres macro conjeturas o suposiciones que formulamos y contrastamos a modo de hipótesis; la primera, vinculada a la incidencia de variables macroeconómicas y socioeconómicas en el rendimiento de cada una de las pruebas; la segunda, centrada en la estructura del sistema educativo de cada país: *sistema estructurado versus sistema diferenciado*; y una tercera suposición relacionada con el denominado Estado de bienestar, modelos y su posible repercusión... con el fin de comprobar e informar sobre la importancia que pudieran tener en el rendimiento académico de los alumnos de cada país lo que denominamos efectos económico, escolar y social.

ABSTRACT

The present article attempts to analyse and to undertake a comparative reflection regarding the academic performance of students in the world's wealthiest countries based on the results shown in the PISA Reports.

In the study carried out we posited three suppositions or conjectures that we then formulated and tested as hypotheses: the first was linked to the impact of

macro-economic and socio-economic variables on performance in each of the tests; the second focused on the structure of the educational system of each country (a *structured* versus a *differentiated* system), and the third is related to what we know as the welfare state, models and their possible repercussions, etc., in order to verify and report on the importance that economic, school-related and social effects can have in the academic performance of students in each country.

INTRODUCCIÓN

En el mes de noviembre de 2007, los medios de comunicación se hicieron amplio eco del Informe PISA-2006, consecuencia de la publicación de resultados del *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana)*, llevado a cabo por la OCDE, que pretende aportar algunas respuestas sobre competencias clave de los alumnos de 15 años. Este tipo de programas se realiza cada tres años en los países miembros de la OCDE, a los que se añaden un grupo de países asociados, que, juntos, representan casi un 90% de la economía mundial.

El Informe PISA-2006, bajo el título *Competencias científicas para el mundo del mañana*, se ha centrado en *ciencias*, pero también ha evaluado las competencias en *Matemáticas* y *Lectura*. Dicho Informe completa, junto con PISA-2000 y PISA-2003, el primer ciclo de evaluación en las tres materias clave.

Siendo de gran interés estos informes PISA, llama la atención el desconocimiento social y pedagógico que suele existir sobre otro tipo de Informes Internacionales, igualmente interesantes, válidos y significativos: aludimos, principalmente, a los Informes TIMSS y PIRLS, a los que nos vamos a referir brevemente. A propósito hemos de comentar que el tema del rendimiento académico debería ser para la Pedagogía un tema investigador permanente, no sometido a vaivenes de mayor o menor actualidad, entre otras razones, porque, como norma general, todos los profesores, a diario, toman decisiones sobre el rendimiento de sus alumnos, lo que debería inquietarnos en la búsqueda y generación de una teoría de mayor alcance sobre esta cuestión que pueda llegar a formar parte del diseño curricular formativo de aquellas personas que hayan de dedicarse profesionalmente a la educación.

El TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) es un Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y en Ciencias que realiza la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. Esta evaluación se desarrolla con una periodicidad de 4 años, habiéndose realizado por primera vez en 1995, con 45 países participantes, si bien procede recordar que esta asociación ha promovido evaluaciones internacionales en Matemáticas

y, posteriormente, en Ciencias, ya, desde 1964, realizando en ese año el *First International Mathematics Study*, que se aplicó a alumnos de 13 años y a alumnos de enseñanza preuniversitaria.

Por su parte, con las siglas PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), nos referimos al Proyecto centrado en el estudio de la capacidad lectora, cuyo diseño teórico y elaboración de instrumentos de evaluación corresponde a la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), con sede en la Lynch School of Education, en el Boston College.

1. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOS INFORMES INTERNACIONALES

El rendimiento académico es un producto multicondicionado, y de ello ofrecen clara muestra algunos representativos y clásicos estudios nacionales e internacionales realizados al respecto (Coleman, 1966; Gimeno, 1976).

El listado de variables, factores y elementos condicionantes o condicionados que intervienen o influyen en el rendimiento académico es amplio, concreto y, en cierto modo, determinante. Sin embargo, a pesar de que la teoría científica sobre la cuestión ha avanzado considerablemente, no es menos cierta la gran cantidad de contradicciones que se observan paulatinamente en los diferentes estudios comparados entre países, a las que no es fácil ofrecer respuesta.

Las comparaciones internacionales suponen una importante contribución al debate sobre la calidad de la educación, pero no deben considerarse sólo como el estudio final sobre los logros educativos. Por otra parte, tal y como manifiesta el Informe PISA (2000, 26), «si las puntuaciones de un país son más altas que las de otro, de ello no se puede deducir automáticamente que las escuelas del primero sean más efectivas, ya que el aprendizaje se da en un contexto más amplio que el de la escuela. No obstante, si las puntuaciones de un país son más altas, se puede deducir que el impacto acumulado de todas las experiencias de aprendizaje en ese país, dentro y fuera de la escuela, han dado resultados más deseables».

De los estudios realizados, el factor más determinante en las diferencias de los rendimientos de los jóvenes es su entorno socioeconómico. Sin embargo, la pregunta que surge a continuación debería ser respondida a través de un proceso de reflexión e investigación más pausado, formulada en los siguientes términos: ¿por qué en unos países el determinante sociocultural resulta más decisivo que en otros?

En segundo lugar, la inversión en educación es un requisito previo para la provisión de una educación de alta calidad, aunque los rendimientos de los alumnos necesitan ser interpretados en el contexto económico de cada país y de los recursos que dedica a la educación. Y, efectivamente, siendo ésta una verdad que parece indiscutible, surge una nueva pregunta: ¿a qué se puede deber el que en todos los casos no sea así?

Y en tercer lugar, en los sucesivos Informes PISA se indica que no existe un factor único que por sí solo explique por qué algunas escuelas o países obtienen mejores resultados, e identifica algunos factores que influyen de manera más directa en el rendimiento escolar: el nivel socioeconómico de los estudiantes, la facilidad de la relación entre profesores y alumnos, la disponibilidad de recursos educativos y de elementos culturales en el hogar, el clima escolar, las expectativas y opiniones de los profesores sobre cada alumno, la motivación y compromiso de los profesores, la identificación e implicación de los alumnos en la escuela, la autonomía de los centros, la participación de los padres...

Por lo tanto, podemos considerar algunas de las inquietudes que generan el estudio, en temas de interés, tales como por qué los factores socioculturales y familiares, repetimos, influyen en unos países más que en otros; o por qué hay países o regiones más ricos y con mayor inversión económica, que obtienen un rendimiento inferior al de otros con mayor grado de pobreza y menor inversión; de igual manera podríamos reflexionar sobre la estructura de los sistemas educativos.

Pero aparecen más datos para el estudio e investigación sobre el tema, orientados a la captación de un mayor número de matices que pudieran condicionar el rendimiento académico. Por ejemplo, se habla del gran avance producido en Polonia, gracias a la reforma educativa emprendida por el Gobierno en 1999, que ha situado al país en la media de rendimiento, cuando en 2000 se encontraba en los últimos lugares. O bien el caso de Alemania que, a la vista de los malos resultados obtenidos en 2003, se replantee su sistema educativo y, especialmente, la temprana separación de los alumnos en tres tipos de escuelas distintas. En ese sentido, la, entonces, Ministra Federal de Educación y Ciencia, Edelgard Bulmahn manifestaba: «tenemos que preguntarnos si la selección temprana de los niños de diez años, después del cuarto año, es el camino correcto». Casi en sentido contrario merece ser destacada la valoración que realizaba la Ministra de Educación de Baviera, Monika Hohlmeier, al considerar que «no hay ningún dato científico que demuestre que un sistema unificado dé mejores resultados». En definitiva, se encuentra abierto el debate sobre algunos componentes de los citados en la estructura de los sistemas educativos.

Estudio tras estudio, Finlandia sigue ocupando el primer lugar, gracias, entre otras razones, según Schleicher, responsable del Informe PISA-2006 la gran receptividad a escuchar consejos y observar las buenas prácticas de los demás para mejorar sus resultados.

El gasto en educación, siempre necesario, constituye uno de los factores más relevantes a la hora de obtener buenos resultados, si bien no explica por sí sólo el éxito de los estudiantes; por ejemplo, Corea del Sur registra un nivel de gasto similar al de España, y sin embargo, se encuentra entre los países que obtienen mejores resultados; por el contrario, EEUU, con un gasto que duplica a la inversión española, se sitúa a un nivel parecido al de España a cuanto a resultados.

En Japón y Corea, que siempre ocupan los primeros puestos en cualquier materia, las clases particulares son obligatorias desde temprana edad, con lo que aumenta el tiempo de escolaridad y se corrigen deficiencias formativas; se presenta así, como una constante, el que los alumnos con escolarización más temprana obtienen mejores resultados. El coordinador español afirma que en los países donde no hay dispersión ni segregación de alumnos se diagnostican y abordan los problemas mejor desde el momento en que se plantean. Por otra parte, un dato sumamente interesante a tener en cuenta es que en Finlandia y otros países protestantes, los padres se ocupan desde hace siglos de que sus hijos sepan leer correctamente los textos religiosos desde niños.

El responsable del Informe PISA-2006 manifiesta que los problemas educativos no se resuelven simplemente a través de leyes, que, siendo importantes, no solucionan la visión estratégica de los resultados que queremos lograr. Afirma que es imprescindible fortalecer la capacidad de las escuelas para una educación individualizada, que se producirá cuando los profesores tengan capacidad para hacer un diagnóstico de cada alumno y de comprender las deficiencias que puedan tener. Hay que asumir, pues, la necesidad de invertir en la formación de los profesores, tratando que éstos tengan la responsabilidad de resolver los problemas, pretendiendo que en los colegios se flexibilice la adaptación del entorno al aprendizaje de los alumnos.

No podemos olvidar, por otra parte, que el fomento de la autonomía también pudiera llevar aparejado el fomento de la desigualdad que, a veces, suscitaría un debate social, y no solamente educativo, como en el caso de España, cuando se plantearon itinerarios como fórmula para alcanzar una educación más individualizada. En este sentido, Schleicher no piensa que la selección temprana sea buena para la individualización de la educación, porque, normalmente, crea desigualdad social sin aumentar el rendimiento. Se trataría de marcar unos objetivos y dotar a los colegios de la flexibilidad suficiente para lograrlos con los apoyos necesarios. La responsabilidad de los Gobiernos

es garantizar la igualdad de los resultados. Países como EEUU tienen mucha autonomía, pero carecen de igualdad.

La comparación entre las diferentes estructuras escolares, suele ser estudiada bajo criterios de eficacia, de eficiencia, de igualdad, bien tratados de forma aislada, o bien de forma complementaria. Sin duda, los estudios internacionales a que hacemos alusión presentan las lógicas limitaciones en cuanto a los métodos estandarizados de recogida de información y a la dificultad de construir instrumentos de medida que respondan simultáneamente a la necesidad de ser significativos en cada uno de los contextos nacionales; sin embargo, representan una fuente particularmente interesante, y única, para documentar el estado de los aprendizajes en los diferentes sistemas escolares y la forma en que esos aprendizajes se producen y distribuyen entre los alumnos de los países intervinientes en cada estudio.

Realizadas las reflexiones que anteceden, nuestra aportación en el presente trabajo se centra en la exposición, análisis y contraste de tres hipótesis, no tanto para tratar de ofrecer una adecuada respuesta a su formulación, sino para vislumbrar inquietudes que comienzan a surgir en el momento de entender los datos con el mayor rigor y veracidad interpretativa posible.

2. ASPECTOS ESENCIALES SOBRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA ESCUELA

A raíz de la realización y publicación de los informes internacionales, existen varios estudios, quizás aún con carácter preliminar, centrados en la cuestión de la igualdad en los sistemas escolares, llegando a la conclusión de que los sistemas escolares de tipo integrado son globalmente más igualitarios que los sistemas de tipo diferenciado (Dupriez y Dumay, 2005). Un *sistema escolar integrado* se caracteriza por una estructura común para todos los alumnos, sin grupos diferenciados, seleccionados, distribuidos o clasificados por circunstancia alguna y de larga duración para todos, sin práctica existencia de opcionalidad, evitando separar a los alumnos el mayor tiempo posible, en función de los resultados. Se considera que, en principio, hay que dejar a la escuela suficiente tiempo para combatir las diferencias de recursos culturales de las familias y aportar a cada alumno las posibilidades reales de éxito antes de operar selección alguna, cualquiera que ésta sea. Por el contrario, se habla de *sistema escolar diferenciado* a aquél tipo de enseñanza con grupos organizados de forma precoz, con lo que supone de aportación de orientaciones y estrategias de desdoblamiento como útil de gestión de recorridos escolares. Son dos opciones educativas establecidas bajo criterios de honestidad política y social semejantes, pero que, sin embargo, podrían empezar a generar algunas du-

das acerca de la eficacia entre ambos sistemas, a raíz de los resultados académicos obtenidos.

Por lo tanto, tal y como manifiestan Crahay y Delhaxe (2004), parece legítimo hablar de cultura de integración y de cultura de diferenciación. Para estos autores, una cultura de integración representaría un principio organizador subyacente a diferentes parámetros y se asentaría sobre valores compartidos en un proyecto cultural, además de concebir claramente el papel de la escuela en el seno de una sociedad; de igual forma se podría entender una cultura escolar diferenciadora, que trata de llevar a cabo una educación lo más adaptada a las características y necesidades de cada alumno: ¿por qué no reflexionar e investigar sobre ambas opciones?

El principio de igualdad de oportunidades ha sido introducido en cada país partiendo de postulados tales como la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, políticas de equidad, discriminación positiva, que, en todos los casos y países se basaban en un mismo fundamento, y es que en una sociedad democrática, el trayecto y éxito escolar no deben depender tanto de los recursos familiares que los alumnos heredan, cuanto del papel de la escuela, que debería estar orientado a ofrecer a cada uno las mismas posibilidades de emancipación. En ese sentido, cualesquiera que sean las políticas llevadas a cabo, creemos que los informes internacionales constituyen un elemento de referencia primordial para analizar en qué medida se producen diferencias en la consecución de determinados objetivos.

No queremos dejar de referirnos a una interesante reflexión realizada por Crahay y Delhaxe (2004), cuando, a raíz de algunos estudios realizados en los países europeos ya desde 1990 (*Reading Literacy*), concluye que la escuela no necesita seleccionar para ser eficaz, y que, por el contrario, aquellos países que implantan algún sistema de selección lo más tarde posible, tienden a ser más eficaces; entienden que una educación de larga duración no parece oponerse a la formación de élites, y que el mejor modo de formar alumnos brillantes es apoyándose en una estructura escolar integrada.

En los dos extremos de este eje enseñanza integrada *versus* enseñanza diferenciada, resulta fácil situar, por una parte, a los países escandinavos, con una estructura única para todos los alumnos hasta los 16 años y, generalmente, una promoción automática de los alumnos entre los años de estudio; por otra, países como Alemania, Austria, Luxemburgo, Suiza y Holanda, con un sistema de diferenciación precoz de itinerarios de los alumnos; el tercer grupo de países, en el centro del eje, situaríamos sistemas escolares que se caracterizan, bien por la coexistencia de varias estructuras paralelas (como los *comprehensive school* y los *grammar school* en Inglaterra, por ejemplo), o bien, por recorridos más o menos intensivos de opciones y orientaciones con

una estructura común (como el *colegio único* en Francia, por poner un ejemplo) (Dupriez y Dumany, 2005).

3. LAS HIPÓTESIS

Desde la óptica del rigor científico, resultaría preceptivo formular hipótesis cuando de una estrategia educativa experimental quisiéramos dar cuenta; no ocurre así en el supuesto que estamos tratando, donde una información e interpretación descriptiva de tipo comparativo, llevada a cabo, no requeriría el cumplimiento de tal requisito. Sin embargo, procede su formulación como guía o estímulo orientador de nuestro trabajo; y, así, la primera hipótesis pretende ofrecer respuesta a esa demanda que se plantea en los *mass media* cada vez que se publican unos resultados poco favorables para la sociedad, reivindicando de los poderes públicos una mayor inversión en educación.

Cuando el dinero cuenta, la pregunta que procede hacerse es cuánto y cómo invertir en educación. Pues bien, aunque los docentes son el recurso más importante en un sistema educativo, merece la pena examinar otros recursos que tienen repercusiones considerables en las perspectivas de lograr una enseñanza de alta calidad. El *gasto global dedicado a la educación* constituye un buen indicador del grado de compromiso contraído con la calidad de la educación por parte de los encargados de elaborar políticas educativas.

Respecto a la otra componente sobre la cual formulamos nuestra segunda hipótesis, se centra en la ya comentada estructura de los *sistemas educativos estructurados versus diferenciados*, en los términos expuestos. Tal inquietud y preocupación viene avalada por estudios previos, realizados por varios investigadores europeos con resultados estadísticos significativos, si bien con planteamientos empíricos muy limitados, dado el escaso número de elementos con que se suele trabajar, y la búsqueda de *índices* que así lo posibiliten, pero que sugieren investigaciones más prolongadas y profundas.

Y se produce una tercera inquietud que, a modo de hipótesis, formulamos reflexionando acerca de cómo influye o puede influir el denominado *estado de bienestar*.

Entre las reflexiones que procede realizar en este tipo de estudios internacionales está la consideración que el denominado Estado cautela, prevención o providencia tiene en cada uno de ellos, entendido como el grado en que los poderes públicos aseguran y protegen derechos tales como la sanidad, la vivienda, los servicios sociales, las pensiones de jubilación, la protección del empleo... y su posible relación con el rendimiento académico, bien directamente,

o bien, como estímulo o modulador de variables que pudieran determinar tal rendimiento académico.

Existen excelentes tratados que justifican adecuadamente las razones históricas, fundamentalmente económicas, que han llevado a los estados modernos a la denominada sociedad del bienestar; y el tema, obviamente, supera sobradamente nuestras posibilidades de reflexión y análisis (Luhmann, 1993; Navarro, 1997). Por otra parte, hablar del Estado de bienestar en un país como EEUU, Australia o México, supone la capacidad para desarrollar e interpretar muchos y diferentes modelos sociales. Más clara parece la posibilidad de interpretar, con mayor acierto, diferentes modelos europeos tal y como expone Sapir (2005), al mencionar cuatro modelos distintos, cuales son el *nórdico*, integrado por países como Dinamarca, Noruega, Islandia, Finlandia, Suecia y Holanda, el *continental*, que agrupa a Austria, Bélgica, Francia, Alemania y Luxemburgo, el *anglosajón*, con Irlanda y Gran Bretaña a la cabeza, y, finalmente, el modelo *mediterráneo*, integrado por países como Grecia, Italia, Portugal y España.

Así, en resumen, una vez realizadas las valoraciones anteriores, procede plantear tres conjeturas que, a modo de hipótesis, se pueden formular en los siguientes términos:

- a) La inversión económica en educación condiciona el rendimiento académico de los alumnos, y por ende, de los sistemas escolares.
- b) La estructura del sistema educativo incide de forma significativa en el rendimiento académico.
- c) Los modelos sociales del Estado de bienestar, influyen en el rendimiento académico.

Ofrecer respuesta a tales suposiciones no resulta tarea fácil; es más, posiblemente, con los datos con los que se cuenta, resulte difícil poder hacerlo de forma adecuada en este momento. Tratamos, pues, de iluminar nuevas problemáticas que deberían servir de estímulos para sugerentes investigaciones, superando con ello los tradicionales modelos de investigación y conclusiones sobre rendimiento académico.

4. ANÁLISIS, VALORACIÓN Y REFLEXIONES

a) *Hipótesis primera: incidencia de variables socioeconómicas en el rendimiento académico*

Tratar de analizar o profundizar en este tipo de variables y su incidencia en el rendimiento académico después de publicado, en 1966, el celeberrimo *Informe*

Coleman, resulta, por nuestra parte, ciertamente ingenuo, cuando no imprudentemente atrevido. No es ese nuestro objetivo, sino mostrar una simple referencia al respecto que sirva como preámbulo a nuestras actuales reflexiones. Así, en el pie de la Tabla 2 se especifican las variables macroeconómicas y sociales que tenemos en cuenta en nuestra reflexión. En concreto, seis variables. Exponemos los porcentajes de varianza explicada por cada una de las variables, y, en su caso, su nivel de significación; así mismo, en la última columna, el porcentaje de varianza explicado por todas ellas, tomadas conjuntamente en el orden en que aparecen en la tabla. Repetimos que nuestro objetivo es valorar los datos como indicadores de tendencias sobre las que puedan realizarse análisis con mayor profundidad para no incurrir en interpretaciones incorrectas.

En primer lugar, los datos muestran que el PIB, por sí mismo, no es un indicador suficientemente razonable para comprender la variabilidad de rendimiento de los alumnos entre países (solamente aparece de forma significativa en dos de las pruebas PISA-2006), así como tampoco lo es el gasto realizado por estudiante (columna 3). La renta *per cápita* resulta significativa en tres de las pruebas llevadas a cabo, siendo destacable el que lo sea en las tres pruebas últimas realizadas, como son las de PISA-2006. Al respecto, dada la carencia estable de datos sobre la renta *per cápita*, donde difieren, entre otros organismos, los del FMI y los del Banco Mundial, utilizamos la información más fiable de que disponemos, como son los referidos al 2007, que si bien presentan la contradicción de ser datos posteriores en el tiempo al de la aplicación de las pruebas, los utilizamos a partir de cierta estabilidad que se viene observando, en general, de un año para otro, en esta variable. En cualquier caso, dado el carácter con que se emplean en nuestro trabajo, no suponen dificultar la comprensión de la cuestión que analizamos.

Mucho más evidente resulta, en nuestro análisis, la interpretación del *índice socioeconómico del estatus ocupacional familiar*, que explica, de forma significativa, un importante porcentaje de la varianza del rendimiento observado en los alumnos. Evidentemente, procedería conocer y analizar las causas por las cuales este fenómeno se produce, pruebas en la que no se muestra una incidencia significativa el *índice de posesiones culturales en casa*, variable esta última que carece de interés explicativo en el resto de las pruebas, tal y como observamos en la columna 6 (este indicador ha sido extraído directamente del informe PISA-2006). Finalmente, consideradas conjuntamente todas las variables que hemos categorizado como *socioeconómicas*, observamos un importante porcentaje explicativo de la varianza en todas las pruebas (la mayoría, entre el 40-60%), si bien, solamente resultan significativas en tres de ellas, las tres aplicadas y obtenidas en PISA-2000.

Sin duda, reiteramos y observamos la obvia necesidad de recursos económicos destinados a la educación, como también, que resulta innegable, si esos recursos dimanaran del ámbito familiar, su consideración e incidencia en el rendimiento académico de los alumnos presentan y vislumbran una mayor claridad interpreta-

tiva. Al respecto, los datos sobre las variables *índice socioeconómico internacional del estatus ocupacional familiar* e *índice de posesiones culturales en casa* están extraídos de los mismos informes realizados por la OCDE en los Informes PISA-2006, si bien, en el último índice, hemos realizado la correspondiente transformación lineal para facilitar las operaciones numéricas con valores positivos.

Los resultados obtenidos se reflejan pormenorizadamente en la tabla que exponemos a continuación, y con ello ofrecemos respuesta a la primera hipótesis planteada en cuanto a la incidencia de variables socioeconómicas en el rendimiento académico de los alumnos.

Variables socioeconómicas como predictoras	1	2	3	4	5	6	Todas variables predictoras
Informes	Coefficiente de determinación (r²) (% de varianza explicada)						
1 PISA-Lectura-2006	4,8	15,4*	0,3	18,4**	17,6**	0,4	33,9
2 PISA-Matemáticas-2006	8,1	18,3*	6,1	18,8**	24,7**	0,5	43,6
3 PISA-Ciencias-2006	2,1	9,5	1,5	19,1**	26,2**	0,0	45,7
4 PISA-Comprensión-2003	6,3	1,87	5,2	10,7	41,7**	0,4	52,0
5 PISA-Matemáticas-2003	5,3	5,0	2,4	6,5	30,1**	1,0	40,0
6 PISA-Cultura científ.-2003	0,0	2,8	1,1	2,2	32,1**	0,4	54,1
7 PISA-Comprensión-2000	4,8	0,4	0,0	10,4	42,1**	0,5	64,1**
8 PISA-Matemáticas-2000	6,2	5,5	0,0	6,7	33,2**	2,8	64,0**
9 PISA-Cultura científ.-2000	0,7	0,4	0,4	5,0	37,2**	3,2	64,8**

Tabla 1. Variables económicas que condicionan el rendimiento académico: coeficientes de determinación simple y global (r²)

** $\alpha = 0,01$

* $\alpha = 0,05$

Identificación de variables económicas:

1. PIB del año 2000 dedicado a la educación (incluida).
2. PIB del año 2002 dedicado a la enseñanza (Infantil, Primaria y Secundaria).

3. Gasto por estudiante en 2002 (Primaria y Secundaria).
4. Renta “per cápita” en 2007 (considerando la evolución relativamente estable de años anteriores).
5. Índice socioeconómico internacional del estatus ocupacional familiar.
6. Índice de posesiones culturales en casa.

Sin embargo, creemos que la información anterior procede ser alumbrada a través de alguna otra información complementaria que pueda predecir una información añadida de interés. Y dado el carácter económico de los mismos, nada más razonable que calcular el *índice de Gini*, índice que supone medir el nivel de concentración de una distribución de frecuencias, lo que, en términos similares, supone *cuantificar el grado de desigualdad* de una distribución, tomando valores entre 0 (máxima igualdad) y 1 (máxima concentración). Las variables en las que calculamos dicho índice son de marcada tendencia económica, si bien, avanzamos en nuestro deseo interpretativo y sobrepasamos la lógica científica bajo la que nace este índice (en el ámbito económico), y lo aplicamos, también, aunque bajo una lógica poco ortodoxa (sin embargo, eficiente), a la distribución de puntuaciones en PISA-2006.

VARIABLES	Índice de GINI
PIB del año 2000 dedicado a la educación (incluida)	0,08
PIB del año 2002 dedicado a la enseñanza (Infantil, Primaria y Secundaria)	0,08
Gasto por estudiante en 2002 (Primaria y Secundaria)	0,19
Renta “per cápita” en 2007	0,18
Índice socioeconómico internacional del estatus ocupacional familiar	0,03
Índice de posesiones culturales en casa	0,20
PISA-Lectura-2006	0,04
PISA-Matemáticas-2006	0,03
PISA-Ciencias-2006	0,03

Tabla 2. Índices de GINI en variables analizadas

Los datos obtenidos resultan concluyentes, y es que, aceptando como principio general que a mayor inversión económica, mayor rendimiento académ-

mico, la realidad evidencia que la mayoría de los países pudieran dedicar suficientes recursos económicos a educación y que el aumento de tales recursos, no obstante, deberían conllevar o aplicarse en función de otras variables, posiblemente, de mayor relevancia pedagógica.

Por otra parte, aunque se producen diferencias significativas de rendimiento entre países, tampoco la interpretación de los resultados obtenidos resulta excesivamente preocupante, a tenor de la cuantificación que nos proporcionan los *índices de Gini* obtenidos. Al establecer un ranking basado en el rango de las puntuaciones, como ocurre en los informes públicos llevados a efecto, siempre se produce una información reduccionista que pudiera no ofrecer adecuada y suficiente información sobre los objetivos pretendidos. La prudencia interpretativa debe estar siempre presente en dichas lecturas; ocupar los primeros lugares en el rango no siempre es indicador de suficiencia y satisfacción, como situarse en los últimos lugares, no implica necesariamente una valoración contraria.

b) Hipótesis segunda: incidencia de la estructura del sistema educativo en el rendimiento académico.

Ofrecer respuesta a la segunda hipótesis, teniendo en cuenta la información internacional conocida, no resulta fácil, al no disponerse de todos los datos adecuados, suficientes y fiables para tal fin. Hay que elaborar *índices* que orienten o lleven a responder válidamente a la cuestión que planteamos, con la dificultad añadida que ello supone. La problemática y discusión ya la hemos expuesto: sistema estructurado *versus* sistema diferenciado; e incluso, expuesta la duda política, como en el caso de Alemania. Además, la línea que delimita de forma clara la clasificación de los diferentes y múltiples sistemas educativos puede resultar tan difícil como injusta. No obstante, parece admitirse que los sistemas educativos de los países escandinavos presentan un nivel de estructuración superior al de los demás, tal y como reiteradamente ponen de manifiesto los estudiosos y expertos sobre el tema (Dupriez y Dumay, 2005). A partir de ello, nuestro trabajo consiste en establecer, simplemente, el percentil correspondiente para cada puntuación obtenida en cada país, diferenciando si el sistema educativo es considerado estructurado o diferenciado, y restarle el percentil de la variable *índice socioeconómico internacional del estatus ocupacional familiar* (índice utilizado en el último Informe PISA-2006); el signo positivo (+) que exponemos en la tabla 6, sería indicador de *mayor peso* del propio sistema educativo en su conjunto que el de la variable socioeconómica del estatus familiar, y el signo menos (-), la presunta preponderancia de esta última variable sobre el propio sistema educativo. Son, simplemente, indicadores que, en todo caso, deberían abrir nuevos estudios y reflexiones, si con ello queremos disponer de orientaciones más fiables que puedan llevarse a

cabo en el establecimiento de normas a implantar en los sistemas educativos, y sobre todo, profundizar en el análisis de aquellos sistemas educativos que presentan perfiles más determinantes en cuanto a su eficacia académica personal y social.

Nos centramos, pues, en los percentiles de aquellos sistemas educativos considerados más estructurados (Tabla 3), en contraposición a los sistemas más diferenciados (Tabla 4), para, posteriormente, expresar en la Tabla 6 los signos que marcarían la tendencia a que hemos hecho alusión anteriormente, y que comentaremos en los renglones siguientes. Nos estamos refiriendo, únicamente, a países europeos, de los que se dispone de una mayor información a raíz de los estudios PISA.

INFORMES	Percentiles (Sistema Educativo Estructurado)				
	Dina marca	Finlan- dia	Islandia	Noruega	Suecia
1. PISA-Lectura-2006	66	97	57	57	81
2. PISA-Matemáticas-2006	76	99	72	62	80
3. PISA-Ciencias-2006	59	99	54	44	63
4. PISA-Comprensión-2003	47	99	47	67	77
5. PISA-Matemáticas-2003	59	99	63	43	52
6. PISA-Cultura científ.-2003	14	99	43	24	60
7. PISA-Comprensión-2000	50	99	68	59	72
8. PISA-Matemáticas-2000	62	88	62	47	53
9. PISA-Cultura científ.-2000	32	84	53	62	69

Tabla 3. Percentiles sobre rendimiento en Sistemas Educativos Estructurados

Y en la siguiente tabla, exponemos los percentiles observados en sistemas educativos diferenciados:

INFORMES	Percentiles (Sistema Educativo Diferenciado)				
	Alemania	Austria	Holanda	Luxemburgo	Suiza
1 PISA-Lectura-2006	69	71	82	53	92
2 PISA-Matemáticas-2006	69	62	93	50	81
3 PISA-Ciencias-2006	77	69	85	42	73
4 PISA-Comprensión-2003	40	40	74	23	63
5 PISA-Matemáticas-2003	-	49	90	35	76
6 PISA-Cultura científ.-2003	50	35	84	20	70
7 PISA-Comprensión-2000	36	67	-	10	47
8 PISA-Matemáticas-2000	38	66	-	10	78
9 PISA-Cultura científ.-2000	38	89	-	10	48

Tabla 4. Percentiles sobre rendimiento en Sistemas Educativos Diferenciados

La simple observación comparada de los percentiles entre los diferentes países no ofrece un perfil definido si consideramos la diferencia entre los distintos sistemas educativos estructurados o diferenciados. Resultan evidentes los mayores percentiles en un país reconocido como muy estructurado y de elevado rendimiento, cual es Finlandia. Se deberían analizar todos los indicadores posibles de este país para profundizar en el cómo y porqué de su mayor rendimiento. Pero se produce, también, un elevado rendimiento en países como Holanda y Suiza, considerados países con sistemas educativos diferenciados, llamando la atención, considerablemente, que de los diez países que se relacionan en las tablas anteriores, sea Luxemburgo el que menor rendimiento global ofrece, cuando por el contrario, es el país con mayor renta *per cápita* de Europa (y el segundo de mundo), con casi un 25% más que el segundo, que es Noruega, que tampoco presenta un rendimiento académico de sus alumnos digno de ser destacado.

Veamos, a continuación, las diferencias de percentiles observadas entre las variables *rendimiento global* y *estatus socioeconómico familiar* en los términos ya expuestos.

INFORMES	Sistemas Educativos Estructurados					Sistemas Educativos Diferenciados				
	Dina	Finl	Isla	Nor	Suec	Ale	Aust	Hola	Luxe	Suiz
PISA-Lect-2006	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+
PISA-Mate-2006	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
PISA-Cien-2006	-	+	-	-	-	+	+	-	+	+
PISA-Compr-2003	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+
PISA-Mate-2003	-	+	-	-	-	+	+	-	+
PISA-Cult cient-2003	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+
PISA-Compr-2000	-	+	-	-	-	-	+	-	+
PISA-Mate-2000	-	+	-	-	-	-	+	-	+
PISA-Cult cient-2000	-	+	-	-	-	-	+	-	+

Tabla 5. Signos sobre rendimiento en Sistemas Educativos Estructurados versus Diferenciados

A tenor de los signos reflejados en los recuadros, observamos que Finlandia (como era de esperar), así como Suiza y en menor medida, Austria, son los países europeos donde parece predominar la calidad de los propios sistemas educativos sobre el estatus socioeconómico familiar, aspecto contrario al que se ofrece en Islandia y Noruega, y en menor medida, Suecia, donde el estatus familiar tendría una mayor incidencia en el rendimiento académico. Son indicadores que, repetimos, pueden marcar tendencia, sin que ello suponga aceptar o rechazar ninguna hipótesis, si bien, los datos observados en las tres últimas tablas no parecen avalar la idea de un mayor rendimiento en aquellos sistemas educativos considerados más estructurados, aunque, como mantiene Lakatos (1975), mientras una teoría científica tenga algo a su favor, no conviene eliminarla hasta que se posea otra mejor; entiende que debe dársele un tiempo para que se modifique, pudiéndose enfrentar a las anomalías que le afecten.

Hemos de puntualizar y ahondar en un hecho esencial, y que debe ser motivo de otro tipo de análisis y con otros planteamientos, y es que la estructura de los sistemas educativos no influye por igual en los alumnos según su nivel o grado de rendimiento, hecho que se comprueba fielmente, si el tipo de alumnos que se analizan son los que se sitúan por debajo del percentil 25, como demuestran Dupriez, Dumay y Vause (2008), cuyo trabajo, por este motivo, fue galardonado con el *Premio George Bereday de Educación Comparada e Internacional Sociedad (CIES)*.

c) *Hipótesis tercera: incidencia del Estado de bienestar en el rendimiento académico.*

Hemos hablado de Estado de bienestar, a la vez que asumimos la dificultad que supone establecer criterios para poder evaluar los diferentes modelos. Pero, además, en la bibliografía sobre la cuestión, solamente existe cierta claridad descriptiva cuando de modelos europeos se trata, si bien, en todos los casos, el Estado de bienestar es un modelo ideal donde el Estado asume la responsabilidad del bienestar de sus ciudadanos de forma comprensiva, considerando todos los aspectos que inciden en tal bienestar, y, naturalmente, universal, otorgando los derechos a cada ciudadano, a cada persona (Luhmann, 1993). Veamos la siguiente tabla de contingencia elaborada por Sapir (2005):

Tipología de los distintos modelos <i>sociales europeos</i>		EFICIENCIA	
		Elevada	Baja
EQUIDAD	Elevada	Nórdico	Continental
	Baja	Anglosajón	Mediterráneo

Tabla 6. Tipología de modelos sociales europeos

Si tenemos en cuenta la tabla anterior, y aunque simplemente disponemos de forma diferenciada de cuatro modelos sociales, las posibilidades interpretativas se complican al sugerir analizar los diferentes modelos sociales, no desde su propia existencia, sino desde la *equidad*, y también, a su vez, desde la *eficiencia*. Lo que sí parece evidente es la existencia de oposición, en equidad y eficiencia, entre los modelos nórdico y mediterráneo, y que siendo elevada la eficiencia en el modelo anglosajón, no lo es tanto en cuanto a su equidad, y al contrario, en el considerado modelo continental.

Sería necesario disponer de indicadores sociales adecuados (previa elaboración muy razonada y detallada) que propiciaran análisis correlacionales con el rendimiento académico; no es el caso, y pretendemos, por tanto, mostrar medidas de posición entre países que muestran determinado rendimiento, con países definidos por modelos sociales determinados, aunque, ciertamente, sólo hacemos referencia a aquellos países de los que disponemos de información adecuada; recordemos, Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal y Suecia.

Modelo Social	Países	Valor medio porcentual PISA-2006
<i>Equidad elevada Eficiencia elevada</i>	Dinamarca	64
	Finlandia	100
	Holanda	82
	Islandia	61
	Noruega	49
	Suecia	69
<i>Equidad elevada Eficiencia baja</i>	Alemania	71
	Austria	66
	Bélgica	79
	Francia	64
	Luxemburgo	53
<i>Equidad baja Eficiencia elevada</i>	Gran Bretaña	58
	Irlanda	73
<i>Equidad baja Eficiencia baja</i>	España	42
	Grecia	35
	Italia	37
	Portugal	39

Tabla 7. Modelos sociales, países y valores percentiles medios

Sin necesidad de establecer el rango entre los valores percentiles, de la simple observación de los datos se comprueban algunos indicadores de interés. En primer lugar, hay que destacar que Finlandia ofrece el más alto nivel de rendimiento dentro del modelo nórdico, si bien, este modelo por sí mismo no sería un indicador diferencial respecto a los modelos continental y anglosajón, por cuanto países como Bélgica o Alemania presentan percentiles superiores a la mayoría de los países enmarcados en el denominado modelo nórdico. Por otra parte, resaltar, también, el bajo percentil que presenta Noruega con respecto a las expectativas sociales elevadas que apadrina su modelo social; sin duda, un interesante dato a investigar sería analizar comparativamente los modelos y sistemas educativos de Finlandia y Noruega.

Lo que la observación de los datos muestra es que los sistemas educativos de los países clasificados dentro del modelo mediterráneo, ofrecen de forma muy clara y evidente un menor rendimiento.

Veamos dónde radican las diferencias más significativas entre los cuatro modelos sociales que hemos considerado como referentes de países

desarrollados. El modelo nórdico presenta el más alto grado de protección social, con un acceso generalizado a las prestaciones sociales; presenta, así mismo, elevado gasto en políticas activas y elevado número de empleos públicos. Y dos datos sumamente interesantes a añadir; uno, la fuerte capacidad de decisión de los sindicatos (existe elevada afiliación), lo que provoca una baja dispersión de salarios, generando una distribución más equitativa de la renta; y dos, son países pequeños con una relativa homogeneidad en términos de etnicidad y religión, y con larga tradición respecto a los derechos humanos.

El modelo continental, presenta indicadores similares al nórdico, pero con un mayor énfasis en gastos destinados a pensiones, potenciando el principio de seguridad, no condicionado por la empleabilidad. El modelo anglosajón, por el contrario, presenta, en general, un menor desarrollo del Estado de bienestar, pero sí destaca por dirigir el sistema de subsidios para potenciar a la población en edad de trabajar, más que al desarrollo de pensiones. Son países con una elevada dispersión de la renta y mayor número de empleos con salarios muy bajos.

El modelo mediterráneo se ha empezado a desarrollar mucho más tarde que en los países enmarcados en los modelos anteriores, con menos gastos, y especialmente centrados en pensiones y asistencia social baja. Existe una elevada segmentación de los derechos, con fuerte protección del empleo y una relativa menor dispersión en los salarios.

Podríamos concluir que los diferentes modelos sociales sí parecen tener influencia en el rendimiento académico, sobre todo, de forma menos positiva, si dichos modelos no están suficientemente desarrollados y consolidados; que la homogeneidad (en cualquiera de sus interpretaciones humanas, sociales y económicas), se puede considerar un elemento importante que pudiera facilitar el rendimiento y que la seguridad laboral y económica (en sus distintas manifestaciones), constituye un factor favorable a elevar dicho rendimiento.

¿Qué otros países desarrollados presentan un rendimiento superior a los países analizados dentro del modelo mediterráneo?: pues considerando los valores promedio en las mediciones PISA-2006, aparecen por este orden, Corea, China, Canadá, Nueva Zelanda, Liechtenstein, Japón, Australia, Estonia, Eslovenia, Polonia, Chequia, Hungría, Letonia, Estados Unidos, Lituania y Croacia, países, la mayoría de ellos, con modelos sociales muy diferentes, aunque definidos.

En definitiva, no nos atrevemos a manifestar que nuestras *comprobaciones* suponen una aportación pedagógica concluyente que reafirme lo ya

aceptado o rechazado. Simplemente queremos poner de manifiesto un problema que acucia a los diversos sistemas educativos del mundo, sobre los que se debe generar mayor conocimiento del existente, abarcando y aportando mayor número de elementos inherentes a cada sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coleman, J. S. et al (1966). *Equality of educational opportunity*: Washington: U.S. Government Printing Office.
- Craay, M. y Delhaxe (2004). *L'enseignement secondaire inférieur: entre cultura de l'intégration et cultura de*: Ministère de la Recherche.
- Dupriez, V. y Draelants, H. (2004). Clases homogènes versus clases hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de *de Pédagogie*, 148, 145-166.
- Dupriez, V. y Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'écoles: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 5-17.
- Dupriez, V.; Dumay, X. y Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52 (2), 245-273.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, socialidad y rendimiento escolar*: INCIE-MEC.
- Lakatos, (1975). *The methology of scientific research programs*. Cambridge: University Press.
- Luhmann, N. (1993). *Teoría política en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. París: PUF.
- Navarro, V. (1997). *Neoliberalismo y Estado del Bienestar*. Barcelona: Ariel.
- Nieto, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. *Teoría de la Educación*, 20, 249-274.
- OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mañana*: OCDE, Santillana-MEC.
- Sapir, A. (2005). *Globalisation and the Reform of European Social Models*. Bruselas: Bruegel.
- Varios (2006). PISA. Programa para la evaluación internacional de alumnos. *Revista de Educación*, nº extraordinario.

PALABRAS CLAVE

Rendimiento académico, Informes PISA, variables económicas, estructura de los sistemas educativos, modelos del Estado de bienestar.

KEY WORDS

Academic performance, PISA Reports, Economic variables, Structure of educational systems, Welfare state models.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Santiago Nieto Martín es profesor Titular de Métodos de Investigación Educativa en la Universidad de Salamanca, siendo sus líneas preferenciales de investigación el análisis documental, así como el análisis de datos y variables vinculadas a las pruebas PISA y a las TIC.

Adriana Recamán Payo es Becaria de Investigación del MEC en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca. Realiza su tesis Doctoral sobre la *Identificación de la estructura lingüística y de imágenes en los recursos informáticos educativos*.

Dirección de los autores: Santiago Nieto Martín
Facultad de Educación
Paseo de Canalejas, 169
37008-Salamanca
snietom@usal.es

Adriana Recamán Payo
Facultad de Educación
Paseo de Canalejas, 169
37008-Salamanca
adrepa@usal.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Abril. 2010
Fecha Aceptación del Artículo: 07. Julio. 2010
Fecha de Revisión para publicación: 12. Julio. 2011

8

LA UNIVERSIDAD POSTMODERNA Y LA NUEVA CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO

**(THE POSTMODERN UNIVERSITY AND THE NEW KNOWLEDGE
PRODUCTION)**

María José García Ruiz
UNED

RESUMEN

La globalización y su potenciación de la dimensión económica de las sociedades occidentales han favorecido la ascendencia y el influjo de la visión postmoderna de la universidad y del paradigma de la nueva creación del conocimiento por dicha visión propuesto. Los dos modos de creación del conocimiento, Modo 1 y Modo 2, constituyen dos paradigmas opuestos que concreten epistemológicamente los dos modelos, moderno y postmoderno, de universidad que coexisten sin relacionarse en los primeros años del siglo XXI. La masificación de la universidad constituye el argumento más potente de los defensores de la nueva epistemología. Si bien no se puede negar la existencia y el crecimiento de los nuevos desarrollos epistemológicos, quedan aspectos no resueltos del mismo necesitados aún de mucho debate académico. Entre estos destacan dos: la nueva composición de las identidades profesionales, y el presumible déficit democrático del Modo 2 de producción del conocimiento.

ABSTRACT

Globalisation, and its promotion of the Economic dimension of Western societies, has promoted the upward and influence of the Postmodern vision of the university and of the paradigm of the new knowledge production proposed by such vision. The two modes of knowledge production, Mode 1 and Mode 2, constitute two conflicting paradigms that realize epistemologically the

two models of university, Modern and Postmodern, that coexist without relation in the first years of the XXIst century. The massification of the university constitutes the strongest argument of the advocates of the new epistemology. Although the existence and the increase of the new epistemological developments cannot be denied, there remain certain aspects not yet fully resolved of the new knowledge production paradigm which yet need further academic debate. Among such aspects two can be highlighted: the new composition of professional identities, and the presumed democratic deficit of Mode 2 knowledge production.

INTRODUCCIÓN

En los círculos académicos, ha habido y sigue habiendo mucho debate sobre la naturaleza y el significado de la globalización. Hay autores que afirman que la globalización «constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados- nación y la economía mundial» (Dale, 2007, 48) por la cual los «gobiernos nacionales son constreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales (...) y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales» (Dale, 2007, 49). Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordenadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales. Hay autores que se refieren a esta ambivalencia como a la «paradoja» de la globalización (Dale, 2007). Quizá las realidades de «unificación» y «homogeneización» sean las que, de forma más inmediata, se asocian al proceso de globalización cuando éste es evocado. Y ello no es extraño si se tiene en cuenta que, una de las respuestas colectivas de los Estados-nación al proceso de globalización, ha radicado en el establecimiento de una serie de organizaciones internacionales (la OCDE, el Banco Mundial, la Unión Europea, etc.), a las que los diversos países han cedido voluntariamente un porcentaje de su potestad política nacional en aras a mantener sus propias posiciones privilegiadas en la economía mundial. Este influjo unificador es también patente en tanto que dichas organizaciones se rigen por una ideología común con rasgos clave, de índole económica, que constituyen los «filtros ideológicos», que informan la dirección a adoptar por las decisiones de la política nacional. La globalización, en este sentido, crea retos similares para los Estados, los cuales emiten sus posibles respuestas en modos similares (Dale, 2007).

Pero, por otra parte, hay autores que realizan un énfasis preferente en el potencial diversificador de la globalización (Dale, 2007; Gibbons, 2004).

El argumento central de estos autores radica en que, frente a los tradicionales mecanismos de influjo político externo (préstamo de políticas, *borrowing policies*, aprendizaje de políticas, *learning policies*), los mecanismos de influjo político externo de la globalización poseen unas características, cualitativamente diversas de los anteriores, que suponen una fuente de diversificación en las políticas nacionales sometidas a su influjo (Dale, 2007). Según estos autores, los mismos nuevos mecanismos a través de los cuales se opera la globalización (armonización, diseminación, estandarización, establecimiento de interdependencia, imposición) (Dale, 2007), no son meros conductos neutros, sino que ellos mismos condicionan y modifican la naturaleza del efecto que suscitan, especialmente en las tres formas principales de regionalización (Europa, Asia y América). Sin entrar a detallar la especificidad de cada mecanismo de globalización, decir que las características de los mismos frente a los mecanismos tradicionales de influjo político externo se cifran en que su ámbito de acción no sólo abarca los procesos políticos, sino que incluye los objetivos políticos; que son iniciados de forma externa, y que recurren a un amplio espectro de formas de poder. Según esta postura, la globalización no sólo no ha reducido a obsoletos a los Estados-nación, sino que los rasgos sociales y culturales, así como el espectro de políticas nacionales específicas existentes, constituyen estructuras a las cuales se deben adaptar las innovaciones (Dale, 2007), garantizándose con ello la pervivencia de la diversidad.

El fenómeno de la globalización ejerce sus efectos unificadores y diversificadores en la realidad de los paradigmas educativos que se desarrollan en los sistemas educativos contemporáneos. Este fenómeno y la expansión sin precedentes de las nuevas tecnologías han generado, a comienzos del siglo XXI, un contexto propicio para el cuestionamiento de la validez de los paradigmas educativos tradicionales y la propuesta de cambios paradigmáticos más acordes con la realidad actual de las sociedades occidentales. Este espíritu de transformación está siendo particularmente promovido por los académicos que se autodenominan postmodernos, a través de su innovadora y, en la mayoría de los casos, rupturista, visión de los diversos aspectos sociales y educativos de la sociedad contemporánea.

Un paradigma está compuesto por «las creencias, valores, teorías, modelos y técnicas empleados por los investigadores para legitimar su trabajo o direccionar sus investigaciones» (Holmes, 1986, 180). Como nos advierte Holmes, las teorías en el ámbito de las Ciencias Sociales nunca alcanzan el estatus de aquellas que se ubican en el entorno de las Ciencias Naturales. De suerte que, cuando se producen cambios paradigmáticos en las Ciencias Sociales, estos cambios no sólo son solamente aceptados por un reducido grupo de pensadores radicales, sino que, de hecho, las teorías y creencias que preceden las revoluciones científicas, continúan informan-

do el trabajo de los investigadores. Así, hay académicos que basan su trabajo en los paradigmas creados por Platón, y otros investigadores sociales trabajan con paradigmas alternativos. Los cambios paradigmáticos en Ciencias Sociales rara vez implican el rechazo total de un paradigma existente. En las Ciencias Sociales lo que se produce, según la acertada visión de Holmes, es la coexistencia de paradigmas y la existencia de paradigmas en competición. Estos paradigmas pueden compartir algunos presupuestos y teorías, y diferir en otros.

En las líneas que siguen vamos a analizar un aspecto educativo que, en la actualidad, está experimentando un cambio de paradigma: la naturaleza de la epistemología contemporánea o el carácter de la creación del conocimiento. En relación a este paradigma, hay una clara polarización de posturas entre académicos tradicionales y progresistas, o entre académicos modernos y postmodernos.

1. NUEVA CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO

En la era de la globalización, la institución universitaria constituye una de las entidades que está siendo sometida a mayor escrutinio político y social. También están siendo sometidos a intenso análisis el conjunto de procesos que tienen lugar dentro del quehacer universitario y, en concreto, la naturaleza del proceso de la creación del conocimiento. Los académicos postmodernos son los autores que defienden en mayor medida la radicalidad del cambio en la universidad y en dinámicas como la creación del conocimiento, transformación que es cuestionada por los académicos modernistas.

Académicos como Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow han cifrado la masificación de la enseñanza y la investigación como el factor crucial de las actuales transformaciones que se están produciendo en el ámbito universitario y en sus procesos. Entre los cambios que se han producido en la universidad debidos al factor de la masificación de la enseñanza y la investigación destacan aquellos habidos en el modo de producción del conocimiento (Gibbons et al., 1994).

Hay una serie de tendencias epistemológicas que advierten de la existencia de cambios en el modo de producción del conocimiento en la sociedad contemporánea. Junto al modo disciplinar tradicional de producción del conocimiento (Modo 1) está surgiendo el Modo 2, creado en contextos transdisciplinares sociales, políticos y económicos más amplios. El Modo 1 engloba a un conjunto de ideas, métodos, valores y normas cognitivas y sociales que ratifican la bondad del modelo newtoniano de producción del conocimiento y legitiman el carácter y la naturaleza del desarrollo episte-

mológico de las instituciones. El Modo 2 se configura a partir de una serie de atributos coherentes y estables que atestiguan la plausibilidad de un modelo heterogéneo y socialmente distribuido de creación del conocimiento, en el que aún permanecen sin definir ciertos parámetros relativos a la naturaleza epistemológica del conocimiento, como la entidad de la calidad del conocimiento.

La causa del surgimiento del conocimiento Modo 2 reside en la masificación de la enseñanza superior iniciada en los países occidentales en la segunda postguerra. El número de egresados de las instituciones de enseñanza superior con altas competencias investigadoras ha sido demasiado elevado para poder ser absorbido por estas instituciones. Dichos egresados han desarrollado su labor investigadora en un gran número de instituciones sociales alternativas, provocando la emergencia de un gran contingente de instituciones sociales que compiten con las universidades en su función de creación de conocimiento.

El Modo 1 y el Modo 2 de producción del conocimiento poseen rasgos constitutivos esencialmente diversos. Así, el Modo 1 de producción de conocimiento se genera en un contexto disciplinar regido por los intereses académicos de una comunidad específica, y posee las características de la homogeneidad y la jerarquía. Frente a estos atributos, el Modo 2 se caracteriza por su emergencia en un contexto de aplicación, heterogeneidad, ausencia de jerarquía, transitoriedad y responsabilidad social.

La aparente creciente ascendencia del Modo 2 de producción del conocimiento supone unas implicaciones respecto a la academia tradicional que merecen una consideración detenida. La primera de estas implicaciones alcanza al *ethos* organizativo, funcional y teleológico de las instituciones de enseñanza superior. Los proponentes y defensores del Modo 2 de producción del conocimiento abogan por el replanteamiento funcional y teleológico de las tradicionales universidades. Estos proponentes elogian las instituciones de enseñanza superior que ya funcionan desde los nuevos parámetros del cambio, hecho visible en el tipo de personal que contratan y en los acuerdos específicos de colaboración que ratifican. Así, una institución paradigmática que gozaría del favor de los partidarios del Modo 2 de producción del conocimiento y de sus exigencias de innovación sería la Universidad para la industria británica. Y, por lo mismo, una institución que estaría en las antípodas de la permeabilidad exigida por estos autores a las instituciones académicas en el siglo XXI sería la Universidad de Oxford. El carácter emblemático de estas dos instituciones de *ethos* tan contrapuestos ejemplariza de forma gráfica la polaridad de discursos moderno *versus* postmoderno que actualmente se debaten en el mundo académico. Sin que aboguemos por una postura cerrada e intransigente de defensa a ultranza de la tradición

académica universitaria, parece inevitable que el potencial predominio del Modo 2 en el mundo académico occidental supondría la victoria del modelo postmoderno de la enseñanza superior y, más ampliamente, de dicho modelo en su comprensión del mundo y del hombre. Este modelo posee, a nuestro parecer, incógnitas e implicaciones de corte relativista, presentista y transitorio que distan de poseer la solidez argumental y la garantía existencial que ofrece la tradicional doctrina modernista.

Una segunda implicación que se colige del Modo 2 de producción del conocimiento apunta a su mayor afinidad por las ciencias empíricas y aplicadas (ingenierías química y aeronáutica, ciencia de los ordenadores, etc.) que por otras como las humanidades, a las cuales exige una remodelación en la línea de una mayor responsividad social. Así, y en este mismo sentido, «la naturaleza de los problemas abordados en el Modo 2 es cambiante y transitoria» (Gibbons et al., 1997, 18). Es decir, una doctrina y una práctica contrariamente diversa a las prácticas epistemológicas de las humanidades, las cuales reinterpretan de forma cíclica y constante la misma entidad de problemáticas humanas a la luz del contexto de los nuevos tiempos. Es discutible, desde nuestro punto de vista, que las humanidades deban modificar su ethos investigador en aras a responder en mejor medida a las exigencias de los presupuestos postmodernos. Pues estas ciencias deben su tributo a las profundas y recurrentes preocupaciones humanísticas, mucho antes que a una corriente sociohistórica con la que muchos académicos afirman no reconocer ni comulgar con sus presupuestos, como es el caso del académico Filmer (Filmer, 1997). Junto a esta implicación que se deduce de los presupuestos del Modo 2 de producción del conocimiento, hay otro imperativo epistemológico del Modo 2 que violenta la misión y las prácticas académicas tradicionalmente imperantes en la universidad. Se trata del atributo de responsabilidad social que impregna el proceso de producción del conocimiento en el Modo 2. En virtud de este rasgo social, el locus de decisión de las prioridades de investigación se desplaza de la comunidad académica al ámbito político, social y económico que contextualiza el ámbito en el que se desarrolla la academia. Así, y desde esta lógica, resulta imperativo que la investigación universitaria aborde una serie de temáticas socialmente de moda, como las vinculadas con el medioambiente, la salud o las comunicaciones, en lugar de otras menos aireadas desde un punto de vista político y social. Con lo que, frente a lo que era lógico en la práctica modernista de la universidad, que la universidad rigiera los destinos de la sociedad en la que se hallaba inserta, las exigencias postmodernas despojan a la institución universitaria de su posición rectora de privilegio y le asigna una misión subsidiaria de respuesta a los parámetros temáticos dictados por las exigencias políticas, económicas y sociales inmediatas. Nuestra postura divergente con el cambio de estatus de la institución universitaria y de los académicos integrantes de la misma, no tiene que ver con la mera pérdida de una posición

social de la misma de primer orden a otra puramente instrumentalizada. Nuestra disconformidad con esta propuesta atañe a nuestro convencimiento de la idoneidad de que sea el grupo social más formado, la comunidad académica, la que guíe a la clase política y social por los mejores destinos humanos, en lugar de que sea la inmediatez y contingencia cambiantes de las inquietudes esporádicas de los grupos político y social, la que, carente de visión y proyecto social a largo plazo, determine la marcha de las sociedades occidentales.

Las humanidades poseen como cometido esencial la creación de cultura, valores y significados para toda la experiencia humana. A través de sus vínculos con la industria de la cultura, las humanidades configuran de manera real y fehaciente los estilos de vida, los valores y la cultura política de las sociedades occidentales. Por la relevancia social de las humanidades, resulta oportuno dedicar un espacio de análisis a la relación de la epistemología de estas ciencias y el nuevo Modo 2 de producción del conocimiento.

La relación de las humanidades con el nuevo Modo 2 de producción del conocimiento es compleja y ambivalente. Así, por un lado, podemos decir, siguiendo las apreciaciones de Gibbons et al.(1997) y desde la reflexión de las practicas sociales actualmente operantes, que en las humanidades pueden encontrarse rasgos contenidos en la producción del conocimiento Modo 2. Entre las coincidencias y similitudes de ambas formas de producción del conocimiento se encuentran los atributos de la expansión de la producción, la responsabilidad social, la transdisciplinaridad, el rol cada vez más significativo de la comercialización, y la permeabilidad de las fronteras entre los sistemas universitario y científico, por un lado, y entre la sociedad y la economía, por el otro. El impacto que actualmente los sistemas políticos, económicos y sociales ejercen sobre el sistema universitario se concreta en implicaciones puntuales como la que se cifra en que el control de calidad ya no viene determinado por la comunidad académica o comunidades concretas de expertos, sino que supone la convalidación a partir de otras fuentes externas e incluye criterios más amplios. Esto es muy visible en los imperativos que, en los últimos años, las agencias políticas gubernamentales han demandado al ámbito de las revistas científicas. Antaño las publicaciones periódicas eran gestionadas en sus distintos aspectos editoriales y de calidad por el grupo de expertos que lideraba el nacimiento y el desarrollo de una revista científica concreta. No obstante, en los últimos años se han creado agencias gubernamentales como la *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología* (FECYT) que imponen sus criterios cualitativos a los académicos que gestionan las diversas revistas científicas, con el objeto de que estas publicaciones se conformen a unos criterios dados de evaluación, profesionalización, calidad informativa, calidad de los procesos editoriales, calidad científica, difusión y visibilidad, accesibilidad e internacionaliza-

ción. La meta de estas políticas editoriales radica en incrementar la evaluación, la profesionalización editorial y la adecuación a indicadores científicos internacionales. Adicionalmente, se han creado una serie de índices bibliométricos, como el INRECs o el RESH, que proporcionan información estadística acerca del recuento de citas bibliográficas, con el objeto de valorar la relevancia, el influjo y el impacto de las revistas científicas, de los artículos que se publican en las mismas, y de las instituciones académicas en las que se incardinan sus autores. Los modelos de referencia son los establecidos por editoriales comerciales como la *Web of Science*. El objeto de estas medidas radica en incrementar la visibilidad, la internacionalización y el impacto de las publicaciones periódicas, con el fin de mejorar la reputación internacional de la ciencia en un país. Las bases de datos del ISI, y en concreto la base de datos del *Social Science Citation Index* (SSCI) de Thomson Reuters se ha constituido en el paradigma de lo que constituye buena forma de hacer ciencia. Los equipos editoriales universitarios distan de poseer ya la tradicional autonomía de que disfrutaban en épocas pasadas, y deben dedicar sustanciales esfuerzos académicos y de gestión a conformar sus publicaciones a los criterios editoriales exigidos por las editoriales comerciales consideradas reputadas.

El intervencionismo político en el ámbito de las publicaciones periódicas evidencia, qué duda cabe, el impacto de los atributos del Modo 2 en el ámbito de las humanidades, y la participación de estas en las exigencias de aquellos. No obstante, los mismos proponentes del surgimiento del Modo 2 de producción del conocimiento cuestionan la plena participación de las humanidades en la forma de hacer ciencia del Modo 2. Las humanidades poseen un resquicio conservador y “preindustrial e incluso antiindustrial” (Gibbons et al., 1997) que provoca que, en buena parte, no participen plenamente o en su totalidad de la corriente postmoderna en la cultura y de sus derivaciones fragmentarias, relativistas, efímeras nacidas paralelamente a la actual transformación postindustrial de la economía. Algunas corrientes en el seno de las humanidades participan y estimulan el ethos conservador y tradicional en la academia, y estas ciencias han sido convocadas en momentos de fragmentación social y de cambio económico cuando se intentaban resaltar los valores tradicionales, como forma de contrarrestar la atomización postindustrial. Gibbons et al. (1997) muestran cómo fue precisamente en momentos de desregulación a gran escala de los mercados financieros y la privatización de grandes partes del estado de bienestar durante la década de los 1980 cuando se impuso con fuerza en los EE.UU. el movimiento por el alfabetismo cultural, cuando se implantó por vez primera el currículo nacional en las escuelas británicas, y cuando en la Francia socialista se produjo un regreso a los viejos valores educativos, presentados ahora como virtudes republicanas.

Las exigencias que el Modo 2 de producción del conocimiento imponen a la institución universitaria revela hasta qué punto los paradigmas neoliberales de la responsividad y la rendición de cuentas en educación, impulsados en la era Thatcheriana en un contexto de recesión económica, pretenden gobernar la universidad actual. Hay toda una serie de cambios institucionales que han sido señalados como inminentes por los expertos. Entre estos destacan el crecimiento del trabajo transdisciplinar, la intensificación de las interacciones entre la ciencia, la tecnología y los temas sociales, la emergencia de criterios extracientíficos en la determinación de las prioridades de la investigación, el desarrollo de una ciencia participativa, la multifuncionalidad de las universidades, y el carácter híbrido del control de la calidad de la producción científica (Gibbons et al., 1997).

La embestida epistemológica postmoderna pretende asemejar la institución universitaria a todas las restantes instituciones productoras de conocimiento que han surgido de forma reciente, que realizan una diversidad de funciones, y que interactúan con otras agencias como la industria. En los actuales momentos de crisis económica, el atributo de la universidad moderna de *disinterestedness* (Filmer, 1997), necesario para la construcción de una ciencia coherente y con visión a largo plazo, constituye un lujo que los gobiernos no se pueden permitir. El carácter no jerárquico del Modo 2 de producción del conocimiento, concepción que se extiende a su idea social y cultural de este mismo carácter, determina lo que ha sido denominado «pluralización de la función de élite». Lo cual significa la erosión del atributo de la universidad de máxima experta epistemológica de la sociedad. Los gobiernos, atendiendo ahora a criterios económicos y políticos, crean nuevos comités burocráticos con el cometido de asignar la etiqueta de excelencia a las instituciones que cumplen con los nuevos criterios extracientíficos por ellos diseñados.

Las temáticas de estudio académico deben incorporar, para la obtención de subvenciones para la investigación, «formas híbridas» de trabajo disciplinar (Gibbons et al., 1997), y cuestiones de relevancia social y cercanas a los contextos de uso que contribuyan a resolver problemáticas del mundo real.

Las tendencias epistemológicas postmodernas plantean también exigencias a los componentes de la comunidad académica, a los cuales se pide que asuman múltiples identidades cognitivas necesarias para desarrollar un trabajo transdisciplinar. No está claro cómo un académico tiene que conjugar estos atributos propios de «analista simbólico», de formación polivalente y amplia, con la especialización que le exige el estudio profundo del ámbito disciplinar en el que desarrolla su labor cotidiana.

La reivindicación que en este escrito realizamos del *ethos* y de la función moderna y tradicional de la universidad no tiene que ver con una resistencia institucional a la adaptación a los nuevos tiempos. La apuesta por el desarrollo de los atributos clásicos de la función académica se cifra en nuestra visión de que la misión de la universidad radica en la búsqueda de la verdad y en la conducción de los destinos de la sociedad, apoyada y basada en una tradición y en un patrimonio epistemológico de siglos, que posee la capacidad de vislumbrar el mejor camino de avance actual y futuro para la felicidad y la solidaridad humanas. Esta importante misión universitaria sólo la podrán ejecutar los académicos si se les permite trabajar sin atender a estrictas imposiciones y condicionantes cambiantes del mundo político y, sobre todo, económico. En tiempos de crisis económica, la universidad también debe contribuir al consejo y a la orientación gubernamental. Pero si se le exige de forma impuesta y obligada que modifique su *ethos* y su misión social tradicional, toda la sociedad a largo plazo sufrirá del empobrecimiento moral y social de este reduccionismo económico y epistemológico. No creemos que deba equipararse la universidad con otras instituciones creadoras de conocimiento que han surgido recientemente. Ni creemos que deba imponerse a la universidad la adecuación y adaptación de sus prácticas organizativas y epistemológicas acorde a las que dichas instituciones realizan. Simplemente poseen misiones y funciones diversas.

La transformación de la producción del conocimiento ha supuesto grandes cambios en el enfoque del pensamiento político. Hace dos décadas el pensamiento político respecto de la ciencia apuntaba al crecimiento de la empresa científica, delegando las decisiones clave de la ciencia en los científicos, los cuales las emprendían atendiendo a los desarrollos intrínsecos de las disciplinas. La crisis económica occidental que se inició a finales de la década de los setenta orientó un cambio sustancial del pensamiento político respecto de la ciencia. La nueva política científica apunta a la innovación industrial y la competitividad, y reivindica el rol de la ciencia en el crecimiento económico nacional e internacional.

El propio ámbito político ha experimentado cambios sustanciales: en la configuración del pensamiento político intervienen ahora expertos e industriales y las prioridades científicas se generan en el seno de foros híbridos compuestos por actores diferentes y tienen una dimensión social. La nueva política científica y de creación del conocimiento Tipo 2 se basa en las personas y en la competencia. Promueve la transdisciplinaridad y la colaboración internacional. Gestiona la interconexión entre competencia y colaboración. Estimula el crecimiento de las redes internacionales y de la permeabilidad. Tiende a afrontar el desequilibrio potencial entre volatilidad y permanencia de las instituciones. Estimula la diversidad y promueve la ex-

perimentación y la creatividad. Concibe las especialidades como con carácter multidisciplinar y orientadas a la resolución de problemas.

Los proponentes del crecimiento de la producción del conocimiento Modo 2 especifican que la nueva política necesitará de instituciones diferentes, más ágiles, promotoras de redes de innovadores y sometidas a evaluación periódica. Coincidimos con la propuesta de Gibbons et al.(1997) en relación a la necesidad de contar con instituciones de nuevo cuño sometidas a los parámetros de la responsividad y rendición de cuentas al ámbito económico. La institución universitaria, que en los últimos años ha experimentado también las exigencias de agencias evaluadoras de su acción como la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación* (ANECA), debe contar con un margen de autonomía para desarrollar su labor educadora y su formación de «analistas simbólicos» que reivindica la sociedad del conocimiento. Es decir: personas cuya excelencia analítica de la información y del conocimiento es sólo aportada a través de una sólida y prolongada formación académica. Algunos académicos alertan del peligro de plegar de forma tan estrecha la enseñanza a las demandas profesionales. Lo cual puede derivar en una «pérdida de la energía intelectual esencial y divergente necesaria para producir formas de pensamiento y creatividad que subyacen a las aplicaciones orientadas al mercado» (King, 2004, 55).

Entre las temáticas de interés y de inquietud en el futuro destacan dos: la naturaleza y la composición de las identidades profesionales, y la contribución del conocimiento socialmente distribuido a las desigualdades mundiales, en términos del acceso y utilización de los resultados de la actividad científica. No todas las sociedades mundiales tienen infraestructura y medios para participar de los beneficios del Modo 2 de producción del conocimiento. Este déficit democrático del Modo 2 de producción del conocimiento amenaza, en plena constitución de la sociedad del conocimiento, con «transformar de nuevo la educación en un bien *oligárquico*» (Ball, 2006, 69).

2. CONCLUSIÓN

La globalización, la expansión de las nuevas tecnologías, y los cambios económicos, políticos y sociales que se han derivado de estos procesos han potenciado el debate educativo y el cuestionamiento por los académicos postmodernos de la idoneidad de los planteamientos y paradigmas tradicionales en educación. Así, actualmente es abundante la literatura que somete a revisión los fundamentos teóricos y la práctica educativa del paradigma relativo a la creación del conocimiento. Académicos como Holmes advierten, no obstante, de la coexistencia de paradigmas educativos en el ámbito de las Ciencias Sociales en el que nos hallamos insertos.

En relación al modo de producción del conocimiento, cabe afirmar que, hoy día, resulta aún una incógnita el hecho de la extensión e implantación académica del Modo 2 de producción de conocimiento. La existencia de modelos institucionales y académicos de prácticas epistemológicas tan diversas como la Universidad de Oxford y la Universidad para la Industria británica, respectivamente, sugiere la coexistencia de ambas formas de producción de conocimiento, más que el avance gradual del Modo 1 hacia el Modo 2. En todo caso, hay algunas cuestiones de extraordinaria relevancia, relativas al estatus de las diversas ciencias, a los problemas epistemológicos abordados en la academia, y al futuro de nuestras sociedades académicas y publicaciones periódicas, que deben ser más ampliamente debatidas para evaluar el posible efecto nocivo de adoptar a ciegas el Modo 2 de creación de conocimiento en la universidad. Una de las implicaciones más relevantes, en este sentido, radica en el cambio de concepción de la propia institución universitaria y de su misión respecto de la sociedad que se deriva de la adopción del Modo 2 de creación del conocimiento. La universidad no puede abdicar del rol social que dio origen y sentido a su creación: enseñar a los estudiantes a pensar críticamente respecto de la sociedad en la que se inserta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2002). *Towards the End of Educational Systems? Europe in a world perspective*. Abstracts Booklet CESE Conference 2002. London: Institute of Education: University of London.
- Cárceles Laborde, C. (2006). Las tendencias curriculares en las instituciones educativas contemporáneas, en Vergara Ciordia, J. (Coord.). *Historia del currículo*. Madrid: UNED.
- Cowen, R. (1996). Performativity, Postmodernity and the University, *Comparative Education*, 32, 245-258.
- Dale, R. (2007). Specifying Globalization Effects on National Policy, en Lingard, B. y Ozga, J., *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- DfEE (1998). *The Learning Age: a renaissance for a new Britain*. Sheffield: Department for Education and Employment.
- Drori, G. S., Meyer, J.W., Ramirez, F.O. y Schofer, E. (2006). *La ciencia en la política mundial moderna*. Barcelona: Edit. Pomares.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the new Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Filmer, P. (1997). Disinterestedness and the Modern University, in Smith, A. and Webster, F. (eds.) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- García Garrido, J. L. (2000). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.
- García Garrido, J. L. y García Ruiz, M. J. (2005). *Temas Candentes de la Educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediasa.
- García Ruiz, M. J. (2010). Implications of the new social characteristics of knowledge production, in Mattheou, D.: *Changing Educational Landscape: Educational Practices, Schooling Systems and Higher Education – A comparative perspective*. Amsterdam: Springer.
- Gibbons, M. et al. (1997). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Gibbons, M. (2004). Globalization, Innovation and Socially Robust Knowledge, in King, R. *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holmes, B. (1986). Paradigm Shifts in Comparative Education, en Altbach, P. G. y Kelly, G. P. *New Approaches to Comparative Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Jacob, M. and Hellström, T. (eds.) (2000). *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological Perspectives*. London: Routledge.
- Ker, I. (1999). Newman's Idea of a University. A Guide for the Contemporary University?, in Smith, D., and Langslow, A.K. (eds.) *The Idea of a University*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lowe, R. (2007). *The Death of Progressive Education. How teachers lost control of the classroom*. London: Routledge.

- McKinsey Report (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. [en línea] Disponible en: <http://www.teacherqualitytoolbox.eu>
- NAGCELL (1997). *Learning for the Twenty-First Century*. First report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning (Fryer Committee). London: DfES.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pereyra, M. A. (Ed.) (2008). *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. (Comp.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Edic. Pomares.
- Sanz Fernández, F. (2002). Crítica a los sistemas de enseñanza, en Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (Coord.) *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Sanz Fernández, F. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediasa.
- Spring, J. (2006). *Pedagogies of Globalization. The rise of the Educational security state*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Torres, R. M. (2003). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de adultos en el Sur*. ASDI (Estocolmo), IIZ-DVV (Bonn) y IIEP-UNESCO (Paris).
- Watson, K. (ed.) (2001). *Doing Comparative Education Research. Issues and Problems*. Oxford: Symposium Books.

PALABRAS CLAVE

Globalización, Universidad, postmodernismo, epistemología.

KEYWORDS

Globalization, University, postmodernism, epistemology.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

María José García Ruiz, Profesora Titular de Escuela Universitaria en la Facultad de Educación de la UNED. Es miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC), Secretaria de la SEEC, y pertenece a la *Comparative Education Society of Europe*. Es Subdirectora de la *Revista Española de Educación Comparada*. Sus líneas de investigación se focalizan en la enseñanza superior y las políticas educativas exteriores.

Dirección del autor: María José García Ruiz
Facultad de Educación
Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
C/. Senda del Rey nº 7
28040 Madrid
E-mail: mjgarcia@edu.uned.es

Fecha Recepción del Artículo: 07. Abril. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 28. Mayo. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 29. Septiembre. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 16. Mayo. 2011

9

EL ESTUDIO DE LAS CREENCIAS SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO REFERENTE PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

(THE STUDY OF BELIEFS ABOUT CULTURAL DIVERSITY AS A REFERENCE FOR IMPROVING TEACHER TRAINING)

M.^a del Carmen López López y Eva Fca. Hinojosa Pareja
Universidad de Granada

RESUMEN

En los últimos años han proliferado las propuestas dirigidas a la diversidad cultural sin que éstas hayan tenido el calado y efectividad que exige su naturaleza compleja. Los compromisos institucionales y personales, y con estos últimos las creencias, se convierten en foco de máximo interés. El sistema de creencias tiene un impacto en la práctica profesional, pudiendo representar un serio revés para una educación comprometida con la diversidad cultural. El estudio de las creencias en los futuros docentes se convierte así en objetivo central de este trabajo. A través de un estudio descriptivo por encuesta se profundiza en las creencias de estos docentes en torno a cinco dimensiones. Las conclusiones ponen de manifiesto, entre otras cosas, una concepción restrictiva de la diversidad cultural, una perspectiva poco crítica de la evaluación y la necesidad de una formación docente en y para la diversidad cultural.

ABSTRACT

In recent years proposals have proliferated to address cultural diversity but such initiatives haven't had the depth and effectiveness required by their complex nature. Institutional and personal commitments, and with the latter, also the beliefs, become a focus of great interest. The belief system has an impact on professional practice and may represent a serious setback for an education committed to cultural diversity. The study of beliefs in future teachers thus becomes the basic objective of this work. Through a descriptive study in a poll it

deepens into beliefs of these professors in five key dimensions. Findings reveal, among other things, a restrictive view of cultural diversity, an uncritical perspective of evaluation and, most paramount of all, the need for teacher training in and for cultural diversity.

1. ATENDER A LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN. EL PAPEL DE LAS CREENCIAS Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Uno de los rasgos característicos de los centros educativos en estos momentos lo constituye la presencia de alumnado culturalmente diverso. Gestionar de forma adecuada tal diversidad y asegurar que la educación sea de calidad para todos, que promueva la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática, es uno de los retos a los que se enfrenta el sistema educativo en general y el profesorado en particular (Ainscow, 2008). Responder a este desafío no resulta fácil en una escuela que no se ha mostrado especialmente sensible a este propósito. El etnocentrismo puesto de manifiesto, durante décadas, por los sistemas educativos ha conformado una institución educativa homogeneizadora y homogeneizada en cuanto a recursos, estrategias, contenidos y currículum en general, poco comprometida con la diversidad cultural, étnica, o de género (Dilworth & Brown, 2001).

Atender a la diversidad cultural desde este escenario, como han señalado Abdallah-Pretceille (2001) y Besalú (2007), implica superar la noción actual de educación compensatoria y tender hacia la inclusión, un mayor compromiso con la equidad desde una educación de calidad para todos, instituciones educativas abiertas al entorno familiar y social, propuesta curriculares flexibles y consensuadas, y un profesorado convenientemente formado y comprometido con la diversidad cultural.

Reivindicaciones como estas son frecuentes en el campo de la bibliografía especializada, generalmente, teniendo como principales vectores la política educativa, el centro educativo y la cultura institucional, el currículum, y el profesorado. No obstante, las iniciativas emprendidas continúan teniendo un carácter puntual y sesgado, restringido a centros y voluntades concretas, sin que, por el momento, el cambio pretendido se haya hecho visible con carácter generalizado. La actual situación de transformación que experimentamos, que pone en entredicho los modelos sociales, políticos, económicos y educativos vigentes, puede ser una oportunidad para redefinir nuevos compromisos políticos e institucionales con la diversidad cultural, posibilitando que los sistemas educativos, los responsables de la formación docente y el propio profesorado se impliquen, de manera más decidida, en el pleno desarrollo de todos los ciudadanos.

Contar con profesorado competente, capaz de sustentar su actividad y compromiso profesional en la profunda creencia de que todo el alumnado puede aprender, y en una ética profesional que busca el éxito de todos, es una garantía de calidad de cualquier sistema educativo (Escudero, 2006). La formación del profesorado es, en este sentido, un factor clave para educar en la diversidad cultural.

Formar buenos docentes no sólo implica dotarles del conocimiento necesario para desenvolverse con comodidad en un campo disciplinar, ni tan siquiera enseñarles a ser autónomos en su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, sino también, y fundamentalmente, promover unas actitudes, disposiciones y creencias determinadas (Gay, 2010; Korthagen, 2010). Desde esta perspectiva, formar EN y PARA la diversidad cultural comporta el desarrollo de propuestas que nos permitan disponer de un profesorado capaz de educar en contextos multiculturales con ciertas garantías de calidad, a la vez que se desarrollan como personas, ciudadanos y profesionales.

La formación del profesorado en y para la diversidad se encuentra en estos momentos en una situación paradójica, pues si bien es cierto que las investigaciones y contribuciones teóricas en este campo se ha incrementado sustancialmente, la práctica formativa continúa mostrándose infranqueable, haciendo que la formación del profesorado para la diversidad cultural sea inexistente o continúe recibiendo una atención marginal en los planes de estudios (Esteve, 2006), lo que explicaría que la forma en que se está abordando no esté resultando tan exitosa como cabría esperar, al menos en nuestro contexto.

Establecer compromisos sólidos, de naturaleza interdisciplinar y de carácter institucional, profesional y personal entre las instituciones responsables de la formación docente, los formadores y el propio profesorado continúa siendo una asignatura pendiente. La existencia de un amplio porcentaje de docentes poco favorables a la diversidad cultural representa, sin duda, un serio revés (Leiva, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2010). Prestar atención a las creencias de los docentes se convierte así en un aspecto clave de la formación del profesorado. Las creencias hacia la diversidad cultural tienen especial influencia en la construcción del conocimiento del docente acerca de los alumnos, la enseñanza y en su propia práctica profesional (Shulman, 2005), ya que juegan un importante papel en la configuración de las expectativas sobre los estudiantes y éstas en sus aprendizajes.

La relevancia conferida a las creencias se incrementa en la formación inicial del profesorado, al ser uno de los periodos más críticos y decisivos en el proceso de aprender a enseñar, pues, en esta etapa, las creencias actúan como condicionantes del éxito o fracaso de este aprendizaje y del posterior

desarrollo profesional del docente (Pajares, 1992; Van der Schaaf, Stokking & Verloop, 2008). Este periodo formativo se convierte en un escenario ideal para favorecer su explicitación, convirtiéndolas en objeto de reflexión, e impulsando la construcción de un conocimiento más comprensivo, comprometido y sensible a la diversidad cultural en los futuros docentes.

Existen, en este sentido, distintos programas y propuestas que incluyen las creencias de los futuros docentes como referentes clave en la formación en y para la diversidad cultural (Gay, 2010; Sales Ciges, 2006). Algunos de los elementos incorporados a estas iniciativas contemplan la reflexión conjunta en torno a las creencias y la inclusión del componente comportamental y emocional en la formación, estableciendo nuevas relaciones entre lo cognitivo y afectivo (Grossman & McDonald, 2008). Iniciativas como estas tienen como objetivo básico proporcionar experiencias significativas vinculadas a la diversidad cultural que permitan, a los futuros docentes, tomar conciencia de sus creencias y de la incidencia de estas en su práctica profesional, colocándoles en disposición de trascenderlas en pro de una finalidad altamente noble: la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

2. ESTUDIO DE LAS CREENCIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES ACERCA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

2.1. Objetivos

El propósito de esta investigación es estudiar las creencias de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada acerca de la diversidad cultural. Los objetivos que orientan este trabajo son

1. Elaborar un instrumento que permita recabar información sobre las creencias, respecto a la diversidad cultural, de los futuros profesores.
2. Estudiar las creencias del alumnado de magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

2.2. Metodología

El interés por profundizar en lo que piensan los docentes, como medio para incrementar la comprensión acerca de los procesos educativos, surge como línea de investigación vinculada al paradigma de pensamiento del

profesor hace algunas décadas. Desde esta línea de trabajo, nuestra investigación adopta un enfoque descriptivo (Cardona, 2005) desde el que pretendemos, a través de una aproximación cuantitativa mediante encuesta, describir las creencias sobre la diversidad cultural de los futuros docentes.

El cuestionario, escala tipo Likert, es de elaboración propia y está integrado por 79 ítems en forma de preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta. Se trata de un cuestionario politématico (Albert, 2007) en el que los ítems se estructuran en torno a cinco dimensiones:

- *Sociedad culturalmente diversa*: creencias acerca de la multiculturalidad como fenómeno social.
- *Educación en contextos multiculturales*: consideraciones relacionadas con la educación en contextos multiculturales.
- *Profesorado*: creencias relacionadas con el profesorado.
- *Alumnado*: creencias acerca del alumnado culturalmente heterogéneo.
- *Práctica educativa*: aspectos de naturaleza curricular presentes en la práctica formativa.

El cuestionario ha sido validado mediante revisión de jueces pertenecientes a distintas áreas de conocimiento con una media de 30 años de experiencia docente. La fiabilidad del mismo ha sido igualmente constatada a través de una prueba piloto y el posterior cálculo del Alfa de Cronbach, utilizando para ello el programa estadístico SPSS 15.0. El resultado obtenido es un coeficiente de $r=0,824$ con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$). Si entendemos que un rango de 0,600 se considera aceptable (Thorndike, 1997), podemos concluir que el cuestionario es altamente fiable. Hecho que queda ratificado al comprobar que los distintos coeficientes para cada ítem se sitúan entre 0,814 y 0,833, lo que muestra que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una alta fiabilidad.

El instrumento ha sido aplicado a los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se trata de estudiantes con una edad comprendida, en su mayoría, entre los 18 y 22 años, con un alto porcentaje de representación femenina y de un nivel socio-económico medio.

El análisis de los datos obtenidos se basa en un análisis descriptivo básico. Los resultados que mostramos en este trabajo corresponden a los datos obtenidos con la aplicación de la prueba piloto del cuestionario.

3. RESULTADOS

A continuación mostramos las puntuaciones más significativas (porcentajes, medias y desviaciones típicas), tras la aplicación del *Inventario de creencias acerca de la diversidad cultural a los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de Universidad de Granada*, en cada una de las dimensiones de acuerdo con las opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3), y totalmente de acuerdo (4).

3.1. Dimensión: Sociedad culturalmente diversa

La primera dimensión (ítems 1-19) alude a la valoración que se hace de la diversidad cultural, su vinculación con las formas de organización socio-política y las desigualdades con las que puede asociarse.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
1	La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana	0,0	12,0	44,0	44,0	3,32	,683
2	La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas	0,0	16,3	55,1	28,6	3,12	,666
4	Todas las culturas poseen el mismo valor	6,3	10,4	18,8	64,6	3,42	,919
5	Es el fenómeno la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales	0,0	17,8	73,3	8,9	2,91	,514
6	La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social	36,0	54,0	6,0	4,0	1,78	,737
8	La existencia de unos valores compartidos es imprescindible para la convivencia entre culturas	2,0	8,0	46,0	44,0	3,32	,713
10	En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes	4,1	4,1	44,9	46,9	3,35	,751
11	La diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática	46,0	34,0	20,0	0,0	1,74	,777
12	La política estatal debe definirse sobre la base de los patrones de la cultura mayoritaria	6,4	40,0	38,3	14,9	2,62	,822
16	El régimen democrático es el que proporciona mayor desarrollo y bienestar a todos los ciudadanos	2,0	12,0	58,0	28,0	3,12	,689
19	Las culturas no autóctonas suelen estar en una situación de desventaja social respecto a la/s autóctona/s	6,0	42,0	38,0	14,0	2,60	,808

Tabla 1. Dimensión: Sociedad culturalmente diversa

Si centramos nuestra atención en los porcentajes de respuesta más elevados encontramos dos ítems destacados, con porcentajes que superan el 60,0%: el ítem 4, con un 64,6% en la opción de respuesta «totalmente de acuerdo», y el ítem 5, con un 73,3% en la opción de respuesta «de acuerdo».

Los mayores porcentajes globales de convergencia, superiores al 80% en las opciones de respuesta «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo», se encuentran en los ítems 1, 2, 4, 5, 8, 10 y 16. Especialmente relevantes los ítems 8 y 10, con porcentajes acumulados igual o superiores al 90%. En la posición opuesta se encuentran los ítems 6 y 11, con porcentajes globales del 90 y 80% respectivamente en las opciones de respuesta «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo».

Las discrepancias más acentuadas se aprecian en los ítems 12 y 19. En estos ítems las posiciones se encuentran divididas entre quienes se muestran «de acuerdo» y quienes se manifiestan claramente «en desacuerdo» con porcentajes muy similares (inferiores a 5 puntos) respecto a ambas posiciones, representando, de manera global, al 78 y 80% de los docentes del estudio respectivamente.

En cuanto a las puntuaciones medias más destacadas, encontramos el ítem 4 con la media más alta (3,42) y el ítem 11 con la media más baja (1,74).

Atendiendo a los valores alcanzados por las desviaciones típicas, observamos que el valor más bajo corresponde al ítem 5 (0,514).

Especialmente relevantes son los ítems 1, 2 y 5 cuyas medias se corresponden con las puntuaciones más altas y sus desviaciones típicas con los valores más bajos, lo cual indica que los estudiantes de magisterio de Educación Infantil y Primaria que participan en la investigación se muestran especialmente de acuerdo con que la diversidad cultural enriquecen la convivencia, de Derechos Humanos es un referente válido para todas las culturas, y el fenómeno de la inmigración es el que confiere el carácter multicultural a las sociedades.

3.2 Dimensión: La educación en contextos multiculturales

La segunda dimensión (ítems 20-32) atiende a aspectos relacionados con los fines de la educación, los diferentes modelos de educación multicultural, el funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales, la compensación educativa o la participación de las familias.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
20	Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes	4,0	4,0	36,0	56,0	3,44	,760
21	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países	48,0	40,0	8,0	4,0	1,68	,794
22	La formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela	34,7	42,9	14,3	8,2	1,96	,912
23	El sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural	2,0	10,0	58,0	30,0	3,16	,681
24	La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos	2,0	6,0	48,0	44,0	3,34	,688
26	La educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico	6,3	37,5	50,0	6,3	2,56	,712
28	El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa	4,1	18,4	59,2	18,4	2,92	,731
32	Los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social	34,0	40,0	20,0	6,0	1,98	,892

Tabla 2. Dimensión: La educación en contextos multiculturales

De acuerdo con los porcentajes de respuesta obtenidos, destacan los ítems 20, 23 y 28, todos ellos con puntuaciones superiores al 55% en las opciones de respuesta «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo».

Los porcentajes más elevados de convergencia en las posiciones «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» corresponden a los ítems 20 y 24, con un porcentaje acumulado del 92%, y el ítem 22, cuyo porcentaje acumulado es del 88%. En el extremo opuesto se encuentran los ítems 21, 22 y 32, con porcentajes globales del 88, 77 y 74% respectivamente en las opciones de respuesta «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo».

El mayor desencuentro se aprecia en el ítem 26. En este ítem el 87,5% de los estudiantes de magisterio se posicionan de manera equilibrada entre las opción «de acuerdo» (50%) y «en desacuerdo» (37.5%), evidenciando así la discrepancia de sus creencias en este punto.

En relación a las medias, comprobamos que los valores más altos corresponden a los ítems 20 (3,44) y 24 (3,34), mientras que las medias más bajas se encuentran en el ítem 21 (1,68) y 22 (1,96).

Centrándonos en los valores alcanzados por las desviaciones típicas, las puntuaciones más bajas corresponden a los ítems 23 (0,681) y 24 (0,688).

Finalmente, destacamos un conjunto de ítems que, por los valores elevados de sus medias y las puntuaciones bajas alcanzadas en la desviación típica, evidencian un gran nivel de acuerdo entre los futuros docentes. Nos referimos a los ítems 20, 23 y 24. Esta constatación nos lleva a afirmar que los alumnos creen, mayoritariamente, que la educación para todos debe aceptar todas las manifestaciones culturales, que el sistema educativo está obligado a generar medidas que compensen las posibles desigualdades por motivos culturales, y que la institución educativa debe favorecer el aprendizaje de valores éticos compartidos por todos.

3.3. Dimensión: Profesorado

La tercera dimensión (ítems 33-54) recoge las creencias acerca del profesorado, su formación para el desempeño profesional en contextos multiculturales y su rol en función de los distintos modelos de educación multicultural, entre otras.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
33	El profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas	4,0	56,0	26,0	14,0	2,50	,789
35	El modelo educativo que se propone con el Espacio Europeo de Educación Superior mejorará la formación del profesorado para la diversidad cultural	2,1	21,3	57,4	19,1	2,94	,704
38	Sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural	46,0	44,0	8,0	2,0	1,66	,717
39	Las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional	0,0	20	50	30	3,10	,707
41	La mayoría del profesorado en ejercicio tiene prejuicios respecto al alumnado procedente de culturas distintas a la propia	16,0	36,0	42,0	6,0	2,38	,830
45	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante el ejercicio profesional	6,0	36,0	46,0	12,0	2,64	,776
47	La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales	4,0	6,0	44,0	46,0	3,32	,768
51	Durante el periodo de formación inicial del profesorado debe haber asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos	4,0	14,0	54,0	28,0	3,06	,767
53	Las creencias de los docentes respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial que reciben en la universidad	4,3	38,3	48,9	8,5	2,62	,709
54	La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria	56,0	36,0	8,0	0,0	1,52	,646

Tabla 3. Dimensión: Profesorado

En este caso, los porcentajes de respuesta más elevados, superiores al 55%, corresponden a los ítems 33, 35, y 54.

La concentración más destacada de porcentajes, igual o superior al 80%, en las opciones de respuesta «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» se encuentran en los ítems 39 (80%), 47 (90%) y 51 (82%). En el caso opuesto se encuentran los ítems 38 y 54 cuyos porcentajes globales de respuesta en las opciones «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo» alcanza el 90 y 92% respectivamente.

Las discrepancias más acentuadas entre los estudiantes de magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria se aprecian en los ítems 41, 45 y 53. En estos ítems las posiciones se encuentran divididas entre quienes se muestran «de acuerdo» y quienes se manifiestan claramente «en desacuerdo» con porcentajes muy equilibrados respecto a ambas posiciones, representando, de manera global, al 78, 82 y 87,2% de los docentes del estudio respectivamente.

En relación a las medias, los ítems más destacados son el 39 (3.10) y el 47 (3.32) con las medias más altas. Los valores más bajos corresponden a los ítems 38 (1.66) y 54 (1.52).

Si nos detenemos un momento en los valores obtenidos en la desviación típica, observamos que las puntuaciones más bajas (0,704, 0,707 y 0,646) corresponden a los ítems 35, 39 y 54.

Especial mención merecen los ítems 39, 47 y 54. En el caso de los dos primeros, encontramos unas altas puntuaciones medias junto a unas desviaciones típicas especialmente bajas, lo cual muestra que los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria tienden a considerar que las creencias positivas de los docentes influyen favorablemente en su desempeño profesional y que la colaboración entre el profesorado es imprescindible cuando se trabaja en aulas multiculturales. El ítem 54, por su parte, presenta la menor media y desviación típica de la tabla, lo que indica que la mayoría de los futuros docentes se muestran totalmente en desacuerdo con que la formación del profesorado para la diversidad cultural pueda ser considerada innecesaria.

3.4. Dimensión: Alumnado

Esta cuarta dimensión (ítems 55-67) se centra en cuestiones como: agrupamientos, situación y consideración del alumnado culturalmente heterogéneo en el centro educativo, dificultades de aprendizaje y fracaso escolar.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
55	La presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa	0,0	18,0	46,0	36,0	3,18	,720
56	La presencia de estudiantes de culturas distintas a la autóctona es más patente en centros públicos que en privados y/o concertados	6,3	16,7	45,8	31,1	3,02	,863
58	Para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia	54,0	38,0	6,0	2,0	1,56	,705
59	La cultura de origen del alumnado no autóctono es causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela	16,3	44,9	38,8	0,0	2,22	,715
62	El alumnado culturalmente diverso recibe apoyos específicos para incorporarse en igualdad de condiciones a los centros educativos	0,0	42,9	51,0	6,1	2,63	,602
63	La mayor parte del alumnado de culturas distintas a la autóctona proviene de contextos marginales	8,2	40,8	42,9	8,2	2,51	,767
64	Los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar	6,3	54,2	27,1	12,5	2,46	,798
66	El alumnado de diferentes culturas muestra dificultad para integrarse socialmente	8,3	37,5	43,8	10,4	2,56	,796
67	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje	0,0	20,4	67,3	12,2	2,92	,571

Tabla 4. Dimensión: Alumnado

Si nos centramos en los porcentajes de respuesta alcanzados por los ítems de esta dimensión, observamos que son tres los ítems cuya puntuación es igual o superior al 54%. Nos referimos a los ítems 58 (54%), 64 (54,2%) y 67 (67,3%).

Las tendencias más destacas en cuanto a los niveles de acuerdo se aprecian en los ítems 55 (82%), 56 (76.9%) y 67 (79.5%) que concentran porcentajes globales superiores al 75% en la opciones de respuesta «de acuerdo»

o «totalmente de acuerdo». El porcentaje acumulado en las opciones de respuesta «totalmente en desacuerdo» o «en desacuerdo» es especialmente significativo en el ítem 58 (92%).

Los mayores desencuentros se producen en los ítems 59, 62, 63 y 66. En todos ellos las posiciones se polarizan de manera equilibrada (inferior a 10 puntos), con porcentajes globales que superan el 80%, entre la opción de respuesta «en desacuerdo» y «de acuerdo».

Atendiendo a los valores alcanzados por las medias, encontramos que los valores más altos corresponden a los ítems 55 (3.18) y 56 (3.02). La media más baja pertenece al ítem 58 (1,56).

En relación a las desviaciones típicas, observamos que la puntuación más baja, corresponde al ítem 67 (0,571).

Para finalizar destacamos los ítems 58 y 67, ambos con valores bajos en la desviación típica y altos en la media. Esta constatación nos permite declarar que los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria están mayoritariamente en desacuerdo con que el agrupamiento del alumnado se realice en función de su procedencia cultural, y ampliamente de acuerdo con que la presencia de alumnado culturalmente diverso favorece el aprendizaje.

3.5. Dimensión: Práctica Educativa

Esta última dimensión (ítems 68-79) centra su atención en cuestiones estrictamente curriculares como planificación, contenidos, objetivos, clima del aula, evaluación, recursos y la propia acción docente.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
68	Los estudiantes suelen mostrar reticencias a relacionarse con alumnado de grupos culturales distintos al propio	6,1	40,8	44,9	8,2	2,55	,738
69	Las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula	2,0	46,9	42,9	8,2	2,57	,677
70	La cuestión básica a la que el profesor debe prestar atención en aulas culturalmente heterogéneas es el aprendizaje de la lengua	4,1	42,9	44,9	8,2	2,57	,707
71	Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula	6,5	45,7	45,7	2,2	2,43	,655
72	La evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante	4,3	48,9	36,2	10,6	2,53	,747
73	Los libros de texto reproducen estereotipos culturales	6,1	28,6	57,1	8,2	2,67	,718
74	La planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria	2,1	36,2	46,8	14,9	2,74	,736
77	Los docentes deben centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes	10,4	43,8	37,5	8,3	2,44	,796
79	El sistema de evaluación utilizado actualmente perjudica al alumnado de culturas distintas a la autóctona	6,3	50,0	39,6	4,2	2,42	,679

Tabla 5. Dimensión: Práctica educativa

Una breve mirada a los valores alcanzados evidencia, lo que quizá sea el aspecto más destacable de la misma, la división y el desencuentro en las creencias de los futuros docentes cuando se abordan cuestiones relativas a la práctica educativa en contextos multiculturales.

Si atendemos a los porcentajes, encontramos que sólo dos ítems presentan puntuaciones iguales o superiores al 50%. Nos referimos a los ítems 73 (57,1%) y 79 (50%).

Los porcentajes más elevados de convergencia en las posiciones «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» corresponden a los ítems 73 y 74 con un porcentaje acumulado superior al 60%. En el extremo opuesto se encuentran los ítems 72, 77 y 79 con porcentajes globales superiores al 50% en las opciones de respuesta «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo».

Las discrepancias más acentuadas respecto a la práctica profesional se aprecian en los ítems 68, 69, 70 y 71. En estos ítems las posiciones se encuentran divididas entre quienes se muestran «en desacuerdo» y quienes se manifiestan claramente «de acuerdo» con porcentajes muy cercanos en ambas posiciones (inferiores a 5 puntos), y con un porcentaje global superior al 85% de las respuestas. Especial mención merece el ítem 71, donde el porcentaje de respuesta es de 45.7% para las dos opciones de respuesta señaladas.

Centrándonos en los valores alcanzados por las medias, se aprecia que oscilan entre 2,42 (ítem 79) y 2,74 (ítem 74).

En el caso de la desviación típica, encontramos una alta concentración de las puntuaciones en torno a la media. El valor más bajo corresponde al ítem 71.

Especialmente significativos resultan los ítems 71, 73, 74 y 79. Así, el ítem 71, con la desviación típica más baja y con un porcentaje global de respuestas del 91.4%, repartido equitativamente entre las opciones «en desacuerdo» y «de acuerdo», evidencia que la mayor discrepancia entre los futuros docentes se produce al considerar que los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula. Más allá de esta divergencia, observamos, en relación a los ítems 73 y 74, que los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria se muestran especialmente convencidos de que los libros de texto reproducen estereotipos culturales, y que la planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las peculiaridades de la cultura mayoritaria. Finalmente, el ítem 79, con la media y desviación típica más bajas de la tabla y un porcentaje acumulado superior al 55% en la opción «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo», pone de manifiesto que la consideración de que el sistema actual de evaluación perjudica al alumno de culturas distintas es el aspecto con el que más en desacuerdo se manifiestan los futuros docentes.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos evidencian que los futuros docentes creen, mayoritariamente, que el fenómeno migratorio es el que confiere el carácter

multicultural a la sociedad actual, desconsiderando así otros factores vinculados al hecho multicultural y la naturaleza, culturalmente diversa, de los propios grupos e individuos. La formación del profesorado debería promover procesos de análisis más globales y complejos e incorporar los avances en el campo de la investigación antropológica. Estos avances subrayan el carácter dinámico de la propia cultura y su consideración como producto resultante de la comunicación, intercambio y transacciones que acontecen, tanto en el seno de los propios grupos, como en las interacciones entre ellos.

Aunque tienden a considerar que todas las culturas tiene el mismo valor, sus posiciones divergen sustancialmente cuando se trata de clarificar el peso que la cultura mayoritaria debe jugar en la definición de la política a seguir, o la situación de desigualdad social que puedan experimentar los miembros de culturas distintas a la autóctona. En este sentido, los futuros docentes creen que la valoración igualitaria, en esencia, de las distintas culturas, no implica necesariamente una participación igualitaria y funcional en la organización de la vida social, que parece quedar supeditada a otros factores como el hecho de ser grupo mayoritario, cuestión esta ya abordada en el famoso ensayo de Taylor (1993), y que, desde la perspectiva de los estudiantes de Magisterio, no tiene necesariamente que traducirse en situaciones de desventaja social. El privilegio conferido a los patrones de la cultura mayoría en la política y la creencia de que esto no se traduce en una situación de desventaja social para el resto de culturas, pone de manifiesto la necesidad de una formación política y moral del profesorado que les ayude a apreciar las interacciones existentes entre las diferentes dimensiones de la realidad (política, social, educativa,...) e incrementa su compromiso con la igualdad social como sugieren Zeichner (2009).

Los aspirantes a profesores consideran que la diversidad cultural no supone una amenaza a la estabilidad social, ni un obstáculo para la convivencia, más bien creen que la enriquece, y que la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo, un diálogo que debe conducir a la adopción de unos valores compartidos, necesarios para garantizar la convivencia. Coinciden, así, con Adela Cortina (2010) cuando afirma que el diálogo entre las distintas culturas debe asentarse en una ética intercultural que permita descubrir, conjuntamente, qué aportaciones resultan verdaderamente valiosas y cuáles no para garantizar una convivencia más justa. En este sentido, los futuros docentes consideran que la Declaración de Derechos Humanos es un punto de partida válido.

Los estudiantes de Educación Infantil y Primaria creen, igualmente, que una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales y que el sistema educativo debe adoptar medidas que compensen las desigualdades derivadas del origen cultural. La primera de estas apreciaciones, propia de la

postmodernidad, denota una falta de reflexión crítica en torno a las diferencias culturales que no son legítimas, ni respetables, bien porque atentan a la propia dignidad humana, o bien porque se desarrollan al margen del orden legal establecido. No se aprecia una toma de conciencia generalizada en relación a que hay formas culturales inaceptables, no porque no se compartan, como señala Cortina (1999), sino porque son inmorales. Esta constatación pone de manifiesto la necesidad de emprender acciones formativas que promuevan procesos de deliberación acerca de las diferencias que son respetables y aquellas otras que no lo son, confirmando así un peso específico importante a la formación moral del profesorado desde la propia formación inicial.

La consideración de que la diversidad cultural debe dirigirse a todo el alumnado, y no sólo a los que proceden de otros países, pone de manifiesto que sus creencias se alejan de viejas concepciones que vinculan la educación para la diversidad cultural a contextos específicos en los que esta diversidad se hace especialmente constatable.

Los futuros docentes difieren al considerar que la educación actúa como mecanismo reproductor de los patrones culturales del grupo hegemónico. En este sentido se aprecia una división de opiniones que evidencia la desconsideración, por parte de un número importante de estudiantes, de la carga ideológica y política que acompaña a la educación y de su función en los procesos de reproducción social (Giroux, 2004). Esta evidencia pone de manifiesto el impacto de los enfoques, básicamente transmisores, en los que se ha sustentado la formación y la falta de compromiso de las instituciones educativas con el desarrollo de la pedagogía crítica.

La mayoría de los futuros docentes creen que los profesores no están cualificados para trabajar en aulas multiculturales, aspecto este subrayado, entre otros, por Tedesco (2001) y López (2002). Consideran necesario emprender acciones dirigidas a formar al profesorado en la diversidad cultural, creen que la incorporación de materias específicas en la formación inicial del profesorado es necesaria y opinan que la formación para la diversidad debe ir dirigida a todo el profesorado, y no sólo a los docentes que trabajan con alumnado culturalmente diverso. Esta relevancia conferida a la formación docente choca, sin embargo, con las discrepancias manifestadas al considerar que las creencias respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial, aspecto este denunciado por Pajares (1992) y, más tarde, por Marcelo (2009).

Los futuros docentes piensan, mayoritariamente, que las creencias positivas hacia la diversidad cultural del profesorado influyen favorablemente en la práctica docente, reconociendo así la importancia de las creen-

cias y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Discrepan, sin embargo, al considerar que la mayoría del profesorado en ejercicio tiene prejuicios respecto al alumno procedente de otras culturas, lo que implica que un número importante de futuros docentes cree que muchos profesores no tienen una disposición favorable hacia la diversidad cultural, confirmando los hallazgos de Leiva (2008) y Gay (2010). Quizá por ello, los estudiantes de Educación Infantil y Primaria piensan que lo mejor es afrontar la educación en contextos multiculturales desde la colaboración docente, compartiendo así la importancia conferida a ésta en los nuevos enfoques de la formación del profesorado.

Los aspirantes a profesores que participan en el estudio creen que la presencia de alumnado culturalmente diverso enriquece la institución educativa y favorece el aprendizaje. La mayor parte de ellos comparten la idea de que la presencia de alumnado culturalmente diverso es más patente en los centros públicos que en los privados y concertados, aspecto ratificado por las estadísticas de escolarización. Los estudiantes de Magisterio se muestran, sin embargo, claramente contrarios al agrupamiento del alumnado en función de su procedencia cultural y no creen que el alumnado de culturas distintas a la autóctona presente altos niveles de fracaso escolar. Esta última creencia les aleja de enfoques que centran el objetivo de la educación para la diversidad cultural en la compensación de los déficits (reales o supuestos) de las culturas distintas a la mayoritaria.

El desencuentro entre las posiciones referidas al alumnado de otras culturas se produce cuando se plantea el tipo de contextos de los que proceden, si la cultura de origen del alumnado es la causa de los problemas de convivencia en los centros, si el alumnado de diferentes culturas muestra dificultades para integrarse socialmente, o si reciben los apoyos que necesitan para incorporarse, en igualdad de condiciones, a los centros educativos. En estos casos las consideraciones discrepan sustancialmente no apreciándose ninguna tendencia clara.

El estudio realizado evidencia que las mayores discrepancias se producen cuando se abordan temas estrechamente vinculados con la práctica educativa. En estos casos las posiciones tienden a polarizarse, quizá por el abismo existente entre la declaración de principios relativos a la diversidad cultural, lo políticamente correcto, y lo que, en coherencia, implicaría su proyección a la práctica formativa.

En este punto, los aspirantes a docentes creen que los libros de texto reproducen estereotipos culturales, la planificación curricular se apoya en las singularidades de la cultura mayoritaria, y las estrategias de evaluación no son diversificadas para adaptarse a las peculiaridades culturales de los es-

tudiantes, lo que confirma la falta de compromiso con la diversidad cultural (Dilworth & Brown, 2001). Lo paradójico de esta situación es que, a pesar de estas declaraciones, los futuros docentes no creen que el actual sistema de evaluación perjudique al alumnado culturalmente diverso. Esta constatación evidencia la perspectiva poco crítica desde la que los estudiantes de magisterio analizan y valoran la práctica educativa en la formación docente.

Los desencuentros más destacados entre los futuros docentes, en relación con la práctica, se producen cuando se plantea que las actuales propuestas curriculares no se adaptan a la diversidad cultural del aula y los contenidos que se proponen no contemplan los valores de las diferentes culturas. En sendos aspectos las posiciones tienden a polarizarse especialmente entre quienes se muestran de acuerdo y en desacuerdo, dejando al descubierto que existe un número importante de estudiantes de Magisterio que creen que no se planifica, ni se seleccionan los contenidos atendiendo a la diversidad cultural del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas, en Gairín, J. & Antúnez, S. (ed.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, 261-282.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Besalú, X. (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Cardona, C. (2005). *Diversidad y Educación Inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Popular.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Dilworth, M. E. & Brown, C. E. (2001). Considerer the difference: teaching and learning in culturally rich schools, en Richardson V. *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA, 643-667.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos, en J. Escudero, M., & Gómez, A. L., (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 21-51.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 143-152.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184-205.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-102.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
- López López, M. C. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13 (1), 101-123.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el

- nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 201-217.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE
- Tedesco, J.C. (2001). *Profesionalización y capacitación docente* [en línea]. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar [consulta 2005, 12 de febrero].
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6^a ed.). New York: McMillan.
- Van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M. & Verloop, N. (2008). Teacher Beliefs and Teacher Behaviour in Portfolio Assessment. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (7), 1691-1704.
- Zeichner, K.M. (2009). Changing the epistemology of teacher education. *Teacher Education and Practice*, 22(4), 488-491.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, formación del profesorado, creencias, diversidad cultural.

KEY WORDS

Higher education, teacher training, beliefs, diversity (cultural).

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

D^a. María del Carmen López López, es profesora titular de de Granada y doctora en Pedagogía. Sus líneas preferentes de investigación se centran en formación inicial y desarrollo profesional de los docentes, prácticum, educación intercultural y didáctica universitaria. Algunas de sus últimas publicaciones han versado sobre formación intercultural del profesorado, evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, formación práctica de los estudiantes y formación inicial del profesorado.

D^a. Eva Fca. Hinojosa Pareja, es licenciada en Pedagogía y posee Diploma de Estudios Avanzados por de Granada. Actualmente desarrolla su labor profesional en el Dpto. Didáctica y Organización Escolar de de Granada con una beca de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación. Algunas líneas de investigación preferentes son: formación del profesorado, prácticum, educación intercultural. Tiene distintas publicaciones en revistas, libros y actas de congresos sobre estas temáticas.

Dirección de contacto: Dra. D^a. M^a del Carmen López López
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar
Campus Universitario de Cartuja, s/n
18071, Granada.
E-mail: mclopez@ugr.es

Dña. Eva Fca. Hinojosa Pareja
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar
Campus Universitario de Cartuja, s/n
18071, Granada.
E-mail: ehinojosa@ugr.es

Fecha Recepción del Artículo: 28. Mayo. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 28. Octubre. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 30. Octubre. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 23. Mayo. 2011

10

FALANGE Y EDUCACIÓN: EL SEPEM Y EL DEBATE SOBRE EL BACHILLERATO EN LOS AÑOS CUARENTA

(FALANGE AND EDUCATION: THE SEPEM AND THE DEBATE ON SECONDARY EDUCATION DURING THE FORTIES)

Antonio Fco. Canales Serrano
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Este artículo estudia los planteamientos y la actuación falangista en la enseñanza media durante el primer franquismo. La principal plataforma en este ámbito para los falangistas fue el Servicio Español de Profesorado de Enseñanza Media, integrado en la Delegación Nacional de Educación del Partido, que aspiraba a encuadrar al profesorado de enseñanza media, tanto oficial como privado. A lo largo de los años cuarenta, el SEPEM lideró la movilización falangista contra el modelo de bachillerato establecido en 1938 en abierta oposición a los sectores católicos. El artículo analiza la organización del SEPEM, sus planteamientos sobre el bachillerato y las infructuosas campañas en favor de la reforma que impulsó. Finalmente, plantea la debilidad estructural del Servicio y su incapacidad para llevar a cabo su cometido de encuadramiento y movilización del profesorado.

ABSTRACT

This article studies the positions and activities of the Falange in secondary education during the first Francoism. The main falangist platform in this area was the Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media, integrated in the Delegación Nacional de Educación of the Party, which aspired to control secondary education teachers, both official and private. During the forties, the SEPEM led the falangist mobilization against the model of secondary education established in 1938 in open opposition to the Catholic sectors. The article

analyzes the organization of the SEPEM, its positions on secondary education and the fruitless campaigns that it promoted in favour of reform. Finally, it outlines the structural weakness of the Service and its failure controlling and mobilizing teachers.

INTRODUCCIÓN

La preeminencia católica en la educación española de posguerra parece difícil de cuestionar. Es ampliamente aceptado entre los especialistas que, en el reparto de áreas de influencia entre los diversos grupos que apoyaban al régimen franquista, la educación correspondió al sector católico (Ruiz Rico, 1977). Los católicos tuvieron una destacada presencia ya en ya en la Comisión de Cultura y Enseñanza de octubre de 1936 y la mantuvieron en el posterior Ministerio de Educación Nacional (Cámara, 1984, Alted, 1984). De hecho, lograron una victoria decisiva en la enseñanza media al establecer un modelo de bachillerato que satisfacía sus reivindicaciones tradicionales, incluso antes de que concluyese la guerra. Resulta congruente, pues, que buena parte de la historiografía sobre la educación en los años cuarenta, especialmente sobre la enseñanza media, se haya centrado en el estudio de la actuación de la Iglesia, agente clave para comprender la realidad educativa del periodo (Alfonso, 1999).

Ahora bien, este predominio del proyecto educativo católico no justifica la escasa atención prestada por la historiografía educativa a la Falange, el otro componente fundamental del régimen. A pesar de que se postula genéricamente una tensión permanente entre la Iglesia y la Falange, la actuación falangista sólo ha sido objeto de estudio detallado en dos esferas educativas: la universitaria, en la que es común hacer referencia a los falangistas y al SEU (Ruiz Carnicer, 1996), y el encuadramiento de la juventud a través del Frente de Juventudes (Alcoba, 2002; Cruz, 2001; Sáenz, 1988) y la Sección Femenina (Noval, 1999). En el resto de los ámbitos educativos de posguerra, el falangismo permanece emboscado en las sombras, a la manera de un fantasmagórico grupo de presión que irrumpe esporádicamente en el debate educativo para consternación de la Jerarquía católica, y cuyos planteamientos, objetivos y estrategias se infieren por oposición más que estudiarse en sí mismos.

Los falangistas de posguerra, sin embargo, distaban bastante de actuar en la sombra. Por el contrario, la Falange impulsó diversos organismos y organizaciones para intervenir abiertamente en el mundo educativo. Además del SEU, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, se creó dentro del Partido un organismo centrado específicamente en el sistema educativo

formal, la Delegación Nacional de Educación, y en su seno se desarrollaron organizaciones destinadas a encuadrar al profesorado e influir decisivamente en las características de la nueva educación, como ya mostró hace años González Gallego (1988) para el caso zaragozano, sin que la línea abierta por este investigador haya tenido continuidad. Posiblemente, el más conocido de estos organismos sea el Servicio Español del Magisterio (SEM), que, aunque no ha sido objeto de ningún estudio monográfico, constituye una referencia obligada dentro de los estudios sobre el Magisterio. Pero funcionaron también el Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior (SEPES), Técnica (SEPET) y Media (SEPEM), todos ellos prácticamente desconocidos.

Este artículo constituye una primera aproximación al SEPEM tras el rastreo de las escasas y dispersas fuentes que se conservan en el Archivo General de la Administración. A partir de este material y de publicaciones de la época, el artículo estudia los planteamientos falangistas sobre el bachillerato y la amplia movilización del profesorado que la Falange impulsó a través del SEPEM en favor de la reforma del bachillerato establecido en 1938. Finalmente, evalúa la debilidad estructural de este instrumento diseñado para el encuadramiento del profesorado y las razones de su práctica desaparición tras las sucesivas derrotas en las campañas que impulsó.

Rescatar al SEPEM del olvido historiográfico responde a una doble pretensión. De un lado, contribuir a la caracterización de uno de los contendientes fundamentales en la pugna educativa de posguerra. De otro, llamar la atención sobre la influencia fascista en la educación española de los años cuarenta en el sentido propuesto por Morente (2005).

1. LA PRIMERA ACTIVIDAD DEL SEPEM

Desde la Unificación existían varios organismos en el partido centrados en temas educativos, entre los que destacaban el Sindicato Español Universitario (SEU) y el Servicio Español del Magisterio (SEM). En 1940 estos organismos se reorganizaron en el Servicio Nacional de Educación, denominado posteriormente Delegación Nacional de Educación Nacional. En su seno se crearon los servicios del profesorado de enseñanza superior (SEPES), media (SEPEM) y técnica (SEPET), además del ya existente SEM, con la pretensión de encuadrar a todos los profesionales de la docencia de cada uno de los tramos educativos en una amplia corporación profesional¹.

La Delegación se arrogaba la iniciativa, la asesoría y el control de la política educativa con el fin de garantizar la vigencia de los principios na-

cional-sindicalistas en la educación de posguerra y ser el cauce de expresión del ideario educativo falangista. No obstante, en el ámbito de la enseñanza media la actividad de la Delegación resultó extremadamente limitada en la inmediata posguerra con la excepción del núcleo falangista de Zaragoza que editaba desde la guerra la combativa revista *Educación y Cultura*. No es extraño, pues, que, en contraste con la atonía generalizada, el SEPEM diera pronto cuenta de su voluntad intervencionista en ese distrito. En 1941 el SEPEM zaragozano había conseguido negociar con los representantes de la enseñanza privada las condiciones de trabajo de los licenciados contratados y, tras algunas tensiones con el Ministerio, que se reconociera su derecho a ingresar el 2 por mil de la masa salarial y a obtener una copia de todos los contratos firmados.ⁱⁱ A pesar de este precedente, el SEPEM no comenzó a actuar de manera significativa a escala nacional hasta 1942.

El primer indicio de que el falangismo abandonaba la atonía que había caracterizado su actuación hasta el momento en el ámbito de la enseñanza media fue la publicación en la primavera de 1942 de la revista *Información Universitaria*.ⁱⁱⁱ La nueva revista se hacía eco de la permanente campaña contra la ley de 1938 de la revista zaragozana *Educación y Cultura*. En mayo publicaba las conclusiones de una *encuesta* que defendían la supresión del examen de Estado, una de las novedades claves del bachillerato franquista, y la exclusividad de los institutos para cualquier tipo de prueba, «atendiendo al carácter estatal que impera en todos los órdenes del Estado nacionalsindicalista».^{iv} Nuevas críticas hacia el examen de Estado se publicaron tras la celebración del correspondiente al curso en el que, según la revista, sólo el 30% de los presentados aprobó en Madrid. En esta ocasión la línea argumentativa contraponía las buenas intenciones del examen a la nocividad de sus efectos. La libertad concedida a todo tipo de preparadores externos a la enseñanza oficial habría provocado en pocos años la aparición de una generación de revalistas con conocimientos meramente memorísticos que nada tenía que ver con los objetivos formativos que el examen pretendía garantizar.

No tienen ellos la culpa, pero sí el sistema que, dejando al arbitrio de colegios empresas, licenciados particulares, padres de los propios alumnos, etcétera, ha producido al cabo de unas cuentas convocatorias el examinando «estandarizado» que sabe repetir en contados minutos la definición del átomo, las obras de Calderón y hasta los ríos de Ceilán.

La solución pasaba por el retorno del examen a los institutos, «cada cual a su oficio», medida que además «supondría - digámoslo con claridad- poner al profesorado oficial de nuestros centros de Enseñanza Media en el puesto que por derecho propio les corresponde, y de paso se ‘jerarqu-

zaría' la función docente de la enseñanza. Y en un Estado fuerte la enseñanza debe tener consideración preeminente».^v

El nuevo director general de enseñanza media Luis Ortiz Muñoz, quien sustituyó a José Pemartín en julio de 1942, abrió nuevas posibilidades de actuación al Servicio. Una de las primeras actuaciones de Ortiz, quien compaginó su nuevo cargo con la secretaría del SEPEM, fue anunciar la convocatoria de una *Semana de la Enseñanza Media Oficial* que había de abordar los problemas del sector.^{vi} Se trataba de una iniciativa muy significativa, pues la *semana* suponía un contrapeso importante a las *Semanas de Educación Nacional* que la FAE celebraba anualmente y cuyas conclusiones encontraban amplio eco en la prensa católica y las publicaciones educativas. La convocatoria de Ortiz rompía el monopolio católico de los foros de reflexión educativa característico del mandato de Pemartín.

Paralelamente, el Ministerio creaba un nuevo organismo al que dotaba de importantes y significativas competencias: la Comisión Consultiva de Enseñanza Media. Su pretendido carácter técnico-administrativo permitía eludir la inclusión de representantes de las órdenes y congregaciones docentes o jerarquías eclesiásticas, presentes en todos los organismos educativos del momento, y establecer la hegemonía de la enseñanza pública entre sus miembros. Las competencias que se conferían al nuevo organismo tenían, sin embargo, poco de técnicas. Más allá de la asesoría, la Comisión se erigía en una especie de órgano deliberativo con capacidad para discutir mociones presentadas por los institutos y dictaminar sobre cualquier cuestión planteada por sus miembros, todo ello acompañado de la facultad de solicitar resoluciones sobre los asuntos que estimara convenientes a la Dirección General. Tanto sus competencias como su composición parecen apuntar a que la Comisión Consultiva podía ser la fórmula para llevar a cabo efectivamente en la enseñanza media las funciones de asesoría e iniciativa reconocidas a la Delegación Nacional de Educación del Partido. En todo caso, si llegaba a funcionar, era un órgano de extenso poder sobre las políticas de la Dirección General exclusivamente en manos de los representantes de la enseñanza oficial.

A finales de 1942 se celebró en Madrid la anunciada *Primera Semana de Enseñanza Media Oficial*,^{viii} que supuso un amplio esfuerzo de movilización del cuerpo de catedráticos. Asistieron a los actos 232 catedráticos, de ellos 57 directores de instituto. La *semana* confirmaba la fulgurante ascensión de José Navarro Latorre, adscrito poco antes al Ministerio y a los servicios centrales del SEPEM e incluido en la Comisión Consultiva de Enseñanza Media. José Navarro había sido hasta su traslado a Madrid delegado provincial de educación nacional en Zaragoza (González 1988, 203) y había

participado como organizador del Servicio del Profesorado ya en 1936.^{ix} Era, por tanto, un auténtico *camisa vieja* del falangismo educativo que en febrero de 1943 se hacía con la vicesecretaría del SEPEM. Poco después, en mayo de 1943, el SEPEM celebraba su I Consejo Nacional en el que definía su postura sobre los temas claves del bachillerato de posguerra.

A lo largo de 1943 y 1944 el SEPEM puso en práctica una nueva estrategia que aspiraba a incrementar su control sobre el profesorado de los colegios privados: la incorporación al Servicio de los Colegios Oficiales de Licenciados y Doctores. El control de los Colegios Oficiales introducía una segunda línea de ataque falangista a la situación creada en la enseñanza media. A los principios generales y a la defensa de las competencias de los catedráticos de instituto, se añadía ahora la defensa genérica de los licenciados, lo que ponía sobre el tapete no sólo sus condiciones laborales, sino también su espacio en el mercado laboral. Todo ello remitía al incumplimiento por parte de los colegios privados de los requisitos de titulación de su profesorado, práctica sobre la que se acumulaban denuncias en la inspección del Ministerio. En este sentido, un informe del Colegio Oficial de Licenciados y Doctores de Madrid mantenía en 1943 que sólo el 3.65% de los centros reconocidos del distrito universitario funcionaba plenamente según la ley.^x

2. LOS PLANTEAMIENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA MEDIA DEL SEPEM

A principios de 1945, tras haber consolidado sus instrumentos de control sobre el profesorado tanto oficial como privado, el SEPEM estaba en condiciones de retornar al debate público sobre la reforma de la enseñanza media con la publicación en enero de los acuerdos de su Comisión Permanente, al parecer de noviembre de 1944.^{xi}

Los acuerdos desarrollaban las conclusiones del Consejo Nacional de 1943 y suponían una revisión en profundidad de los principios que vertebraban la Ley de 1938. Frente al sistema cíclico, que se consideraba que producía el recargo de asignaturas, se defendía la introducción de ciclos reducidos de materias o un sistema gradual, propuesta que parecía apuntar a la restauración del oficialmente denostado *enciclopedismo* anterior a la guerra. Esta crítica al sistema cíclico conducía directamente a la de su principal consecuencia: la supresión de exámenes intermedios para evitar una preparación meramente memorística. En este punto, el SEPEM criticaba las contradicciones de la Ley de 1938 y ponía de manifiesto que, en realidad, lo único que se había suprimido eran los exámenes oficiales en los institutos,

no los exámenes anuales por asignaturas que la misma ley reconocía como método usual de evaluación. Además, subrayaba la contradicción existente entre la supresión de estos exámenes y la introducción de un examen general final: «Quede, pues, patente cómo no es posible rechazar el examen intermedio para evitar el memorismo y mantener el de Estado contra esta razón; si se admite uno el otro debe admitirse también».

Todo ello remitía a la crítica radical de la separación entre la función docente y la evaluadora que vertebraba el modelo vigente. A juicio del SEPEM, tras este principio subyacía la desconfianza ante la capacidad del profesorado para juzgar su propia obra. Sin embargo, esta idea no sólo quedaba refutada por la práctica, sino que resultaba contradictoria con el método establecido por la Ley para pasar de curso. «No hay razones fundamentales para que los profesores puedan calificar en los cursos del bachillerato, tanto los de enseñanza oficial como privada, y no puedan calificar la prueba final los primeros». Como pone de manifiesto el redactado de esta última frase, el argumento fundamental del SEPEM no era la defensa de la capacidad de los profesores en general para evaluar, sino la exclusividad del profesorado de instituto para juzgar aquellas pruebas que daban lugar a un título oficial. En este sentido, los dirigentes del SEPEM iban más allá de la crítica habitual a la falta de licenciados entre el profesorado de los colegios. No se trataba ya de una cuestión de titulación, sino de cuestionar abiertamente la equiparación entre profesorado oficial y privado que la ley planteaba, «cuando unas oposiciones establecen profunda disparidad para el ingreso respectivo en la docencia». En conclusión, «debe anularse el principio separador de funciones, no porque la experiencia haya demostrado sus ventajas e inconvenientes, sino porque encierra en sí una injusticia».

Tras estas críticas, el SEPEM esbozaba las líneas básicas de su propuesta de reforma. Aunque se reconocía su función preparatoria para la prosecución de otros estudios, se consideraba a la enseñanza media «como un ciclo educativo con sustantividad propia que proporciona una formación de tipo general completa». El nuevo bachillerato propuesto por el SEPEM tendría seis cursos, y no siete, y se dividiría en elemental de tipo único y superior con tres modalidades: realista, clásica y especial, adaptada esta última a las realidades regionales. Todas ellas darían acceso a la Universidad. Se cuestionaba así la hegemonía de las humanidades clásicas, otro de los pilares del bachillerato de 1938. Sin embargo, a pesar de la declaración inicial de sustantividad propia, la propuesta seguía considerando al bachillerato como esencialmente universitario. En realidad, suponía una reorganización mucho menos coherente y ambiciosa que el fracasado intento de José Pemartín de 1941 de coordinar las enseñanzas medias, pues obviaba el problema principal al que Pemartín había intentado dar respuesta: la integración en una úni-

ca estructura de todos los estudios de enseñanza media y la creación de estudios medios con salida profesional. Se desentendía, además, el SEPEM del debate sobre un hipotético bachillerato femenino: «el problema de los Institutos femeninos será resuelto por el Estado conforme a sus posibilidades y circunstancias locales». De hecho, la propuesta del SEPEM se limitaba a reintroducir el bachillerato elemental y a abrir el debate sobre la especialización del superior.

El corto alcance de la propuesta de reforma del SEPEM era fruto de la cuestión de fondo que lastraba todo su programa: la defensa de las competencias reguladoras de los institutos sobre todo el sistema y, en consecuencia, de sus catedráticos, reparando la injusticia cometida en 1938. Así, frente al carácter romo y vago del diseño estructural propuesto para el bachillerato, los acuerdos se extendían larga y detalladamente en la regulación de cuestiones aparentemente burocráticas como matrícula, exámenes y centros. El principio de partida era que los institutos «tendrán una doble función: docente y reguladora», mientras los colegios sólo docente. De ahí se derivaba que todas las pruebas se celebrarían en los institutos, desde el examen de ingreso hasta la final, pasando por la prueba intermedia del bachillerato elemental. Se defendía, además, la clasificación de los colegios en cuatro categorías: reconocidos, incorporados, menores y libres. Los alumnos de los primeros se someterían sólo a las pruebas intermedia y final, mientras que los del resto deberían examinarse anualmente. En definitiva, lejos de hacerse eco del debate europeo sobre la reforma de la enseñanza media, siquiera en su versión fascista o nazi, las propuestas falangistas apenas se despegaban de las reivindicaciones corporativas de los catedráticos de instituto.

Un mes después, en febrero de 1945, *Información Universitaria* reproducía el mensaje que Fernando Solano Costa, delegado de educación en Zaragoza, leyó al ministro Ibáñez dando cuenta de estos acuerdos de la Comisión Permanente.^{xii} El mensaje calificaba a la Ley de 1938 de «absolutamente ineficaz y nociva para la formación de la juventud española» y responsable de la instauración de un sistema que «ha tornado el noble ejercicio de la docencia en una ocupación profesional sin más objetivo que el apetito de bienes materiales [...] Ley insostenible, su excesiva prolongación fomenta la depauperación intelectual y aun física del mejor de los tesoros de España: su juventud». Tras este radical diagnóstico, el mensaje señalaba abiertamente a los católicos como responsables de la situación y subrayaba su postura contradictoria. El SEPEM acataba la *verdadera* doctrina pontificia, pero se oponía a «que grupo de señores monopolice la ortodoxia, maneje un arma de dos filos – la intangibilidad de la Ley y su no aplicación». A su juicio, la intransigencia católica ponía en peligro sus propios intereses, pues «la enseñanza privada, la cristiana libertad de enseñanza, los fueros de una auténtica formación de la

adolescencia española, se hallan amenazados por esa ley pendular de las pasiones contrarias *que no habría de necesitar un cambio político para proyectarse como reacción al actual estado de cosas*».^{xii} Ante este peligro, los redactores del mensaje, «cristianos y falangistas», se presentaban como el justo término medio que cifraba la solución en una «nueva ley purgada de toda visión pequeña, utilitaria o sectaria». Ahora bien, este «camino de puro idealismo que busca una auténtica formación cristiana y nacional» que el SEPEM encarnaba necesitaba de libertad para combatir a los responsables de la situación. «Por ello, excelentísimo señor, os pedimos disciplinadamente una meditada libertad de expresión que contrarreste los efectos de esa desorbitada información del núcleo al que hemos aludido». A través del mensaje, en definitiva, el SEPEM señalaba al *lobby* católico como principal responsable de una situación a la que se oponía sin paliativos y mostraba su disposición a combatirlo dentro de los márgenes del debate político establecidos por el régimen.

3. EL FRACASO DE LAS MOVILIZACIONES POR LA REFORMA

A partir de 1946 el SEPEM impulsó una amplia movilización en favor de la reforma del bachillerato que alcanzaría su clímax en la discusión del Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media de 1947. Esta movilización suponía importantes novedades con respecto a la actividad desplegada hasta el momento. No sólo se trataba de que las propuestas del SEPEM se expresaran públicamente con claridad y con abierta contundencia, sino que además se completó la campaña de prensa con la movilización de los claustros de los institutos que daría lugar a una sucesión de declaraciones colectivas. La campaña culminaría en 1947 con la presentación al cardenal Pla i Deniel de un escrito firmado por más de seis mil profesores, según fuentes falangistas.

En mayo de 1946, una Asamblea Nacional de Graduados celebrada en Madrid suscribía los puntos básicos de la propuesta del SEPEM, añadiendo la exclusividad de licenciados en centros privados y la revisión de las bases de trabajo.^{xiii} En otoño se iniciaba la publicación en *Información Universitaria* de escritos colectivos surgidos de los claustros de los institutos. Al escrito del profesorado del instituto Padre Suárez de Granada le sucedían en cascada los del profesorado de Valladolid, Vitoria y Pamplona, de los directores de instituto de Barcelona, Madrid y Galicia y, finalmente, de la casi totalidad de directores.^{xiv} La movilización no se limitaba a los profesionales de la enseñanza media oficial, sino que incluía también pronunciamientos del profesorado universitario en contra también del examen de Estado.

Los diferentes escritos, además de reclamar una reforma y el retorno

de las competencias examinadoras a los institutos, dirigían abiertamente sus críticas a los sectores católicos a través de dos líneas argumentativas básicas. La primera situaba en primer plano los beneficios materiales que los colegios religiosos obtenían de la situación *de facto* de ausencia de control. En este sentido, el catedrático del instituto Menéndez Pelayo de Barcelona, José M. Gallard, denunciaba las dos estrategias más comunes de los colegios: «una admitir muchos alumnos en los primeros cursos y luego seleccionar al final. Dos suprimir todas las disciplinas que no van a examen, lenguas vivas, dibujo, griego, matemáticas...». ^{xv} La segunda línea de crítica, consecuencia de la primera, consistía en descalificar los argumentos católicos, especialmente los de la FAE, como propios de una parte interesada, tal y como denunciaban los profesores de Granada. ^{xvi} Pero, sin duda, la diatriba más certera contra la estrategia católica de vincular la regulación del bachillerato con Franco fuera la de los profesores de Valladolid: «Es realmente ridículo pretender que la Cruzada Nacional se hizo por el Examen de Estado». ^{xvii}

La campaña tuvo una amplia repercusión en la prensa, tanto de provincias como de la capital. Las intervenciones de la FAE o de otros defensores del examen de Estado daban lugar a réplicas y contrarréplicas que amplificaban el debate. Tras la movilización se encontraba José Navarro, que había sido ascendido desde la vicesecretaría del SEPEM a secretario de la Delegación Nacional de Educación en enero de 1945. Un año después compaginaría este cargo con el de procurador en Cortes. Su mano derecha al frente del SEPEM era Antonio Fernández Pacheco, quien desplegó una intensa actividad para implicar a la estructura provincial y de distrito de la Delegación en la campaña. Suya era, por ejemplo, la consigna de que la Ley de 1938 fuera denominada siempre *Ley Sainz Rodríguez de 1938* ^{xviii} con el objetivo de contrarrestar la estrategia católica que hacía referencia a ella como la *ley de Franco* y a la vez recordar que su responsable era una persona que había tenido que exiliarse a Portugal.

La campaña del SEPEM acompañó la tormentosa discusión en el Consejo Nacional de Educación del anteproyecto ministerial de reforma del bachillerato que se enfrentó a una dura oposición de los representantes del mundo educativo católico. Las dificultades que estaba sufriendo su tramitación llevaron al SEPEM a quemar su último cartucho. En octubre de 1947, poco antes de que el ya desvirtuado anteproyecto fuera discutido por la Comisión Permanente del Consejo de Educación Nacional, el SEPEM envió un manifiesto firmado, según los falangistas, por seis mil profesores y otras personas relacionadas con la cultura al Cardenal Primado Pla y Deniel, al nuncio y a todos los obispos. ^{xix}

El manifiesto comenzaba con una crítica implícita a la actitud de la jerarquía eclesiástica en el ámbito educativo y una advertencia de los peligros que de ella se derivaban. «La Jerarquía eclesiástica no puede representar en esta polémica los intereses particulares de la Enseñanza de los colegios regidos por Comunidades religiosas, y menos los de la enseñanza media seglar», pues ello socavaría su autoridad para desempeñar la dirección religiosa del conjunto del sistema educativo. «Por tanto, mantener posiciones dialécticas irreductibles y buscar que la autoridad de la Iglesia tome parte en pugnas que pueden enmascarar desviados propósitos, ofrece a nuestro entender, incalculable riesgo».

Tras esta advertencia, el escrito se articulaba en diez puntos, todos ellos defendidos con múltiples citas del derecho canónico, encíclicas y demás referencias que utilizaban habitualmente los defensores de la enseñanza religiosa. En el primero los firmantes declaraban con rotundidad su oposición al monopolio escolar estatal, tanto directo como indirecto. De ahí, el reconocimiento del derecho de la Iglesia a poseer sus propios centros. Ahora bien, la defensa del bien común confería al Estado el derecho y el deber de intervenir en la vida docente y, más aún, de fundar sus propios centros de enseñanza. La doble red, pública y privada, reconocida en la Ley de 1938 no era objeto de crítica, pero la situación vigente requería de una intensificación de la acción inspectora del Estado. En este punto se diferenciaba entre los colegios solventes tradicionales, a los que la Ley de 1938 «no ha menoscabado, sino que ha realzado en su crédito», y los nuevos colegios que «se han lanzado a enseñar bachillerato con rápida improvisación de medios técnicos y personales». Ante su escasa calidad el Estado no debía permanecer indiferente.

A continuación se defendían las pruebas estatales como la mejor garantía de la calidad. En este apartado se criticaba el examen de Estado por ser un «remedio tardío» y se abogaba por exámenes más frecuentes «a la manera de un reconocimiento médico, que comprueba periódicamente el estado físico y orienta sobre los medios para restaurar o conservar su normalidad». El siguiente paso de la argumentación era reclamar para el profesorado oficial la competencia para realizar estos exámenes. Llegados a este punto, el manifiesto se extendía en «reivindicar al cuerpo de catedráticos de enseñanza media, injustamente atacados».

El punto noveno tenía como objetivo conjurar las críticas católicas a estos exámenes oficiales afirmando que su existencia no conducía al monopolio estatal indirecto. En primer lugar, porque los alumnos de la enseñanza oficial también se sometían a pruebas. En segundo, y aquí la argumentación devenía especialmente insidiosa, porque la elección del centro había de depender de otras cuestiones mucho más importantes que la voluntad de eludir un examen:

Y si, contra ésta nuestra opinión, el «deseo de no examinarse» determinase a un estudiante a cambiar de centro o influyera decisivamente en la elección, formaríamos lógicamente un triste concepto, tanto de la condición escolar del alumno y de su confianza en el propio trabajo y valer, como del ascendiente moral, del predicamento, de los alicientes y atractivos de orden elevado que no pudo hacer prevalecer contra esa menguada y aparente ventaja, el colegio preterido.

Finalmente, el punto décimo proponía una gradación de las pruebas oficiales según el tipo de centro similar a la defendida por el SEPEM. Los alumnos de colegios de reconocida solvencia sólo se someterían a examen para la obtención de un grado refrendado en título oficial, los de los colegios de menor categoría con una frecuencia mayor, pero a concretar, y los alumnos libres en todos los cursos y asignaturas.

Todas estas cuestiones fueron expuestas personalmente por el catedrático de Zaragoza, Miguel Allué Salvador, al Cardenal Primado, quien se vió forzado a recibirle. Sin embargo, esta estrategia no hacía más que reforzar la autoridad de la Iglesia y revelaba que, tal como iban las cosas, al SEPEM poco más le quedaba que apelar a la jerarquía eclesiástica. Y la Iglesia no estaba dispuesta a considerar ninguna alteración del modelo de 1938 como quedó de manifiesto cuando el Ministerio abandonó la tramitación el anteproyecto.

El fracaso palmario de la ofensiva reformista de 1946-47 revelaba que el SEPEM era incapaz de ofrecer satisfacción a las reivindicaciones del amplio frente que había movilizado. El sentido y la credibilidad del Servicio habían de salir seriamente cuestionados de la estéril campaña. Y efectivamente, su actividad se redujo notablemente en los años siguientes. No obstante, los dirigentes del Servicio no cejaban en su empeño de conseguir una reforma general de la enseñanza media. En palabras de Navarro, el SEPEM «no renuncia a la bandera, que antes que nadie tremoló», pues quedaba pendiente la «gran batalla de la Enseñanza Media española».xx Ahora bien, era necesario un replanteamiento de la estrategia: «esta batalla no puede ganarse con un ciego egoísmo profesional o con un empleo desafortunado del derecho de petición o de iniciativa». Con esta consideración, Navarro reconocía dos cuestiones claves que habían lastrado seriamente la campaña anterior. La primera, la estrecha vinculación a las reivindicaciones corporativas de los catedráticos de instituto; la segunda, los riesgos inherentes a las campañas de peticiones, aspecto que se tratará en el último apartado de este artículo. En los siguientes años la lucha tendría que operar en otro terreno y para ello era necesaria la unidad paciente en un «frente reformista». Porque la batalla por la reforma del bachillerato era, a juicio de Navarro, «una auténtica batalla política».

El SEPEM se aprestó a librar esta batalla cuando en 1951 el nuevo ministro Joaquín Ruiz-Giménez anunció su intención de reformar la Ley de 1938. Fernández-Pacheco remitió varias circulares a directores e inspectores en los que solicitaba de nuevo la redacción de escritos y la remisión de telegramas al Caudillo, al ministro y a los procuradores.^{xxi} Se reeditaba, por tanto, el modelo de campaña de 1946-47.

Tras una tensa negociación con la Iglesia, la ley de 1953 derogó finalmente el modelo instaurado en 1938 y suprimió el polémico examen de Estado, sustituyéndolo por reválidas al final de los nuevos bachilleratos elemental y superior. Ahora bien, resulta difícil afirmar que la Iglesia fuera privada de derechos o prerrogativas sustanciales en el nuevo bachillerato. Por el contrario, la nueva ley supuso el revés definitivo para las reivindicaciones que vehiculaba el SEPEM. El examen de Estado desaparecía, pero los catedráticos eran sustituidos en los tribunales de las nuevas reválidas de cuarto y sexto por inspectores, incluso en los que examinaban a los alumnos oficiales. Además, los institutos perdían toda competencia inspectora en favor de una inspección central, mientras la Iglesia conseguía su propia inspección y, además, seguía fiscalizando las condiciones morales de los centros públicos. El único logro que podían esgrimir los falangistas era la paternidad del añadido del artículo primero que establecía que «el Estado procurará que esta Enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles». Pero incluso esta vaga promesa de futura extensión se acompañaba de la pérdida del monopolio tradicional de la enseñanza oficial sobre los sectores menos favorecidos a causa del reconocimiento de la función social de la enseñanza privada religiosa. El último escrito de catedráticos impulsado por el SEPEM daba cuenta de esta derrota. En 1953 lo único que los catedráticos pedían ya era que les dejaran como mínimo examinar a sus propios alumnos.^{xxii} Y ni eso se consiguió.

4. LA DEBILIDAD ESTRUCTURAL DEL SEPEM

Los sucesivos fracasos de las campañas impulsadas por el SEPEM determinaron su práctica desaparición tras la aprobación de la ley de 1953. Más allá de la correlación de fuerzas y de la habilidad de sus dirigentes, en el origen de este fracaso se encontraba una debilidad estructural. En realidad, el SEPEM nunca dispuso de instrumentos para mantener la fidelidad y la disciplina de aquellos a los que encuadraba, tanto en la enseñanza oficial como en la privada.

Con respecto a la enseñanza pública, el Servicio no tenía competencias disciplinarias sobre el profesorado y una vez superada la fase de la depura-

ción y acotado el matonismo falangista, los catedráticos podían eludir las consignas de los falangistas de la Delegación de Educación. El delegado de Baleares emitía ya en 1945 un lúcido diagnóstico sobre esta falta de poder efectivo:

Mientras sea posible que el Director de Instituto o de otro Centro docente cualquiera, tenga el camino libre para resolver las cuestiones profesionales, docentes, etc. sin el visto bueno, consentimiento, o como quiera llamarse de la Delegación Provincial de Educación y pueda decir que, en su actuación, para nada le interesan las Delegaciones de Educación, ni la opinión ni las resoluciones de Falange y que, la realidad nos pueda enseñar realmente que obra al margen de toda actividad de carácter falangista, será efectivamente muy insignificante la labor que las Delegaciones de Educación puedan desarrollar en la enseñanza oficial.^{xxiii}

Tampoco disponía el SEPEM de influencia significativa en temas cruciales como el ingreso al cuerpo. Por otro lado, los traslados, otra cuestión fundamental para el profesorado, eran competencia de la sección segunda del Consejo de Educación Nacional en la que la presencia del SEPEM se limitaba a Navarro.

Privado de mecanismos de coacción y sin capacidad para desarrollar una red clientelar propia, el SEPEM se veía condenado a pugnar por convertirse en canal de expresión de las insatisfacciones de sus encuadrados para mantener su fidelidad. Pero esta estrategia contenía potenciales riesgos para su supervivencia que el Servicio no pudo conjurar.

El primer riesgo de esta estrategia era el de ser instrumentalizado por, o vincularse excesivamente, a un sector profesional concreto, como sucedió con los catedráticos de instituto. Como se ha expuesto, la supeditación a sus reivindicaciones corporativas determinó no sólo las posiciones del Servicio en el debate sobre el bachillerato de los años cuarenta, sino también el abanico de cuestiones planteadas. No se detecta en el entorno falangista preocupación alguna por temas centrales en el debate educativo europeo de entreguerras como la apertura social de la enseñanza media o la integración orgánica de la constelación de otros estudios medios en una estructura común, cuestiones en las que sus homólogos alemanes e italianos presionaron frente al carácter conservador de las primeras políticas educativas fascista y nazi. Significativamente, las únicas reflexiones en este sentido fueron planteadas tempranamente por el primer responsable de la enseñanza media, José Pemartín, quien no encontró eco ni en católicos ni en falangistas.

Quizás el ejemplo más revelador de esta subordinación a los intereses corporativos de los catedráticos de instituto sea el de la formación política. El adoctrinamiento de la juventud en los valores falangistas, así como la educación premilitar, luego física, fue asignado a un profesorado especial nombrado por el Frente de Juventudes o la Sección Femenina. Este profesorado especial fue fuente de tensiones permanentes en los centros. Más allá de la afinidad ideológica, su condición mayoritaria de no licenciados y la naturaleza de las enseñanzas que impartían los convertía en elementos ajenos a un profesorado en el que estaban muy presentes los valores académicos y de cuerpo. A grandes rasgos, sus materias se devaluaron y cualquier intento de trascender este marco chocaba con la complicidad del resto del profesorado que les privaba de autoridad ante los alumnos. Las quejas en este sentido por parte de este profesorado eran constantes. Así, por ejemplo, ya en 1943 ante las protestas de las instructoras de la Sección Femenina del instituto de Santiago por la indisciplina generalizada de las alumnas consentida, a su juicio, por la directora, esta respondía a la delegada de la Sección poniendo en cuestión la moralidad de las instructoras.^{xxiv}

Los informes de los delegados provinciales de educación, mayoritariamente licenciados y catedráticos de instituto, cuestionaban abiertamente la capacidad docente de estos instructores, su preparación intelectual e incluso su honradez. Presidía estos informes un cierto desdén hacia estos elementos ajenos que se habían *colocado* gracias al favor político. La solución a esta escasa credibilidad de la formación política pasaba por su adscripción a los catedráticos. El propio SEPEM asumió esta propuesta en 1945, lo que le llevó a subvertir la lógica fascista alemana e italiana y a sufrir una nueva derrota, esta vez frente a secciones del propio partido, pues tanto la Sección Femenina como el Frente de Juventudes se negaron con éxito a ceder sus competencias sobre la educación política.

El segundo reto que la estrategia del SEPEM debía superar era el mantenimiento de la unidad de acción y la disciplina de los movilizados para evitar que sus intervenciones fuesen más allá de lo deseado. Este fue el caso del claustro del instituto de Huesca que, en la última fase de la movilización de 1946-47, redactó una carta en la que cuestionaba abiertamente la utilidad del recurso a la jerarquía católica y reclamaba una mayor decisión al Ministerio.^{xxv} Y lo más significativo; se negó a rectificar pese al disgusto de Navarro y las presiones de los dirigentes locales del SEPEM.^{xxvi}

Finalmente, el escollo definitivo que el SEPEM no pudo superar en la enseñanza pública fue el de ofrecer algún tipo de satisfacción, aunque fuera parcial, a los movilizados. Tras la esterilidad de la movilización de los años cuarenta, el fracaso de 1953 y la incapacidad para controlar la formación

política en los centros poco sentido tenía seguir confiando en el Servicio si- quiera por motivos instrumentales.

Tampoco consiguió el SEPEM retener competencias que permitieran consolidar su ascendencia sobre el profesorado de los colegios privados. Ciertamente, a través de los Colegios Oficiales de Licenciados y Doctores había conseguido erigirse desde mediados de los años cuarenta en representante de este sector en el ámbito laboral. La presión del Servicio consiguió que se publicaran las bases de trabajo de 1946 e incluso que se suspendiera la posibilidad de despidos. Sin embargo, esta derivación sindical se vio pronto bloqueada. En 1951, la intervención de la Iglesia forzó al Ministerio de Trabajo a reivindicar para la organización sindical las competencias sobre condiciones laborales que el SEPEM se había atribuido en la práctica y frustró todos los planes del Servicio en este sentido.^{xxvii} Con ello, todo el andamiaje institucional levantado por el SEPEM quedaba limitado a la defensa de unos intereses *profesionales*, nunca laborales, que, como reconocía el jefe del SEPEM de Valladolid, además no eran homogéneos para todo el colectivo.^{xxviii}

Desprovisto de poder efectivo sobre cuestiones claves como el acceso al cuerpo, la promoción, el régimen disciplinario o las condiciones laborales de sus encuadrados e incapaz de proveer algún tipo de satisfacción a sus reivindicaciones, no resulta extraño que a lo largo de los cincuenta el Servicio languideciera como una pieza más del enorme engranaje burocrático del Movimiento.

5. CONCLUSIONES

Desde 1942, los falangistas encontraron en el SEPEM el organismo desde el que desafiar la hegemonía alcanzada por los católicos en el bachillerato a través del encuadramiento y movilización del profesorado tanto público como privado. En el seno del organismo se definió un programa de reforma del bachillerato que cuestionaba los pilares del modelo definido en 1938 y a lo largo de los años cuarenta el SEPEM mantuvo abierto el debate sobre el bachillerato dirigiendo una notable movilización del profesorado en favor de su reforma.

Sin embargo, la actuación del Servicio resultó un fracaso. Desprovisto de mecanismos efectivos de control y coacción sobre el profesorado, la estrategia del SEPEM se basó en erigirse en el canal de expresión de las reivindicaciones de aquellos a los que encuadraba. Pero esta era una estrategia arriesgada, pues obligaba al Servicio a ofrecer satisfacción en algún grado a

las insatisfacciones del profesorado para retener su adhesión. El mundo educativo católico movió las piezas para evitar que esto ocurriera. En el caso del profesorado privado, los católicos encontraron aliados en el propio Movimiento que privaron a los Colegios Oficiales de Licenciados y Doctores de toda competencia laboral. Más difícil resultó conjurar el desafío planteado por la movilización del profesorado público, pero la Iglesia consiguió finalmente salir indemne del intento de reforma impulsado por el propio Ministerio en 1947. Ni siquiera pudo el Servicio obtener réditos de la reforma de 1953, pues apenas ninguna de sus reivindicaciones fue atendida en el nuevo modelo.

El mismo SEPEM fue en gran medida responsable de este fracaso final, pues su voluntad de satisfacer a los catedráticos de institutos agraviados por la ley de 1938 le convirtió en rehén de sus reivindicaciones corporativas. El falangismo renunció a elaborar su propio proyecto educativo y a introducir en el debate cuestiones de mayor alcance que sus homólogos italianos y alemanes no habían dudado en plantear. Posiblemente, una organización de profesorado no era la más adecuada para hacerlo, pero en todo caso la estrecha vinculación a las reivindicaciones del cuerpo de catedráticos resultó letal para la reforma defendida por el Servicio. Y es que, en la medida en que esas reivindicaciones atentaban frontalmente contra la autonomía alcanzada por los colegios religiosos, la batalla planteada por el SEPEM resultaba una batalla perdida de antemano bajo el primer franquismo.

NOTAS

- I. Consúltense las estadísticas elaboradas por el Instituto de la Mujer -sección «Mujer en Cifras»-(<http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/>), el INE (www.ine.es) y el Ministerio de Educación (<http://www.educacion.es/portada.html>).
- II. Circular reorganizando el Servicio de Educación Nacional, Boletín del Movimiento, 1 de junio de 1940 y Bases orgánicas de la Delegación Nacional de Educación, 12 de noviembre de 1942. Presidencia, Caja 52/14155, Archivo General de la Administración (en adelante, AGA).
- III. Información Universitaria, 52, (1941) y 53 (1941).
- IV. Información Universitaria, 100, (1942).
- V. Información Universitaria, 102, (1942).
- VI. Información Universitaria, 112, (1942), p. 322.
- VII. La semana se convocó inicialmente para la última semana de septiembre, aunque posteriormente se retrasó hasta la segunda semana de octubre y finalmente se celebró en diciembre. Información Universitaria, 113, (1942) y 115 (1942).
- VIII. Orden de 14 de agosto de 1942. BOE de 22 de agosto de 1942.
- IX. (1943). Primera semana de enseñanza media oficial. Revista Nacional de Educación, 25, y (1942) de Enseñanza Media. Información Universitaria, 129.
- X. (1950). Isaac Peral, 2, 1 izqda. Zaragoza. Educación y Cultura, 51-52.
- XI. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados del distrito Universitario de Madrid, Resumen de la estadística sobre el funcionamiento de los Centros reconocidos del D.U. de Madrid, en el curso 1942-43, 19 de octubre de 1943. Educación, Caja 31/6022, AGA.
- XII. (1945). Acuerdos que ha adoptado la Comisión permanente del S.E.P.E.M. Información Universitaria, 226, pp. 54-57.
- XIII. (1945). Sustancioso mensaje. Información Universitaria, 228.
- XIV. La cursiva es mía.
- XV. (1946). Los graduados y la Segunda Enseñanza. Información Universitaria, 285.
- XVI. Respectivamente en Información Universitaria, 303, (1946), 304 (1946), 307 (1946), 308-309 (1946), 311 (1946) y 313 (1946).
- XVII. José M. Gallart (1946). Hablemos claro. Información Universitaria, 311.
- XVIII. (1946). Sobre el examen de Estado. Información Universitaria, 303.
- XIX. Información Universitaria, 304 (1946).
- XX. Antonio Fernández Pacheco, Circular reservada, s.f. Presidencia, Caja 14168, AGA.
- XXI. Escrito a la Jerarquía Eclesiástica sobre los problemas actuales de la Enseñanza Media, 12 de octubre de 1947. Presidencia, Caja 1457, AGA.
- XXII. Navarro Latorre, J., Circular n. 106. La reforma general de la enseñanza media española, 13 de julio de 1949. Presidencia, Caja 14156, AGA.
- XXIII. Para una síntesis de la estrategia de la campaña, véase Fernández-Pacheco, A. Nota Circular, 27 de noviembre de 1951. Presidencia, Caja 14156, AGA.
- XXIV. Los catedráticos de instituto dicen, 1953, Presidencia, Caja 19035, AGA.
- XXV. Memoria interesada en circular 30 de diciembre, 11 de abril de 1945, Presidencia, Caja 14154, AGA.

- XXVI. [Informe de la Delegada de la Sección Femenina de Santiago], 27 de agosto de 1943. Presidencia, Caja 18974, AGA.
- XXVII. [Carta de profesores del instituto Ramón y Cajal de Huesca a José Navarro Latorre], 22 de octubre de 1947. Presidencia, Caja 14168, AGA.
- XXVIII. Informe sobre el catedrático Ramón Martín Blesa, 4 de diciembre de 1947. Presidencia, Caja 14160, AGA.
- XXIX. Nota a la propuesta de organismo profesional para la reglamentación laboral docente presentada al misterio de Trabajo por secretariado de la Comisión Episcopal de la Enseñanza, mayo de 1951, Presidencia, Caja 14156, AGA y J. Navarro Latorre, Los problemas del S.E.P.E.M., 29 de enero de 1952, Presidencia, Caja 14156, AGA.
- XXX. Arribas, F. Los colegios oficiales, su misión y desenvolvimiento, 21 de enero de 1951. Presidencia, Caja 14159, AGA.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcoba López, A. (2002). *Auge y ocaso de El Frente de Juventudes*. Madrid: San Martín.
- Alfonso Sánchez, J. M. (1999). *Iglesia y Estado. La actuación de la Iglesia católica en la legislación educativa, 1938-1953*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Alted Vigil, A. (1984). *Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo, 1936-1951*. Jaén: Hesperia.
- Cruz Orozco, J. I. (2001). *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso*. Madrid: Alianza.
- Delgado García, L. (2004). *Política educativa y orientación escolar y profesional en España entre 1939 y 1968*. Cuenca: Alfonsópolis.
- Galfré, M. (2000). *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*. Milán: Franco Agnelli.
- González Gallego, I. (1988). Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940. *Historia de la Educación*, 7, 203-230.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista, 1936-1975*. Madrid: Editorial Complutense.
- Morente Valero, F. (2001). «Libro e Moschetto». *Política educativa y política de juventud en la Italia fascista (1922-1943)*. Barcelona: PPU.
- Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. *Historia de la Educación*, 24, 179-204.
- Noval Clemente, M. (1999). *La Sección Femenina en Murcia: educación, cultura e ideología (1939-1977)*. Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral)
- Ruiz Carnicer, M. A. (1996). *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965*. Madrid: Siglo XXI.
- Ruiz Rico, J. J. (1977). *El papel político de la Iglesia católica en la España de Franco (1936-1971)*. Madrid: Tecnos.
- Sáez Marín, J. (1988). *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Falange, franquismo, Iglesia, política de la educación, enseñanza secundaria, profesión docente.

KEYWORDS

Falange, Francoism, Catholic Church, educational policy, secondary education, teaching personnel.

PERFIL ACADEMICO DEL AUTOR

Antonio Fco. Canales Serrano es doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesor en Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Ha centrado su trayectoria investigadora en el franquismo, periodo sobre el que ha publicado diversos artículos y el libro *Las otras derechas* (Madrid, Marcial Pons, 2006). Actualmente investiga sobre la educación y la ciencia en la posguerra. Ha editado recientemente, junto a Amparo Gómez, el libro *Ciencia y fascismos. La ciencia española de posguerra* (Barcelona, Laertes, 2009).

Dirección del Autor: Antonio Fco. Canales Serrano
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna
Avda. Trinidad, s.n.
38204 La Laguna
S.C. Tenerife
Telf: 922254089 – 657667168
acanales@ull.es

Fecha Recepción del Artículo: 10. Junio. 2010
Fecha Revisión del Artículo: 20. Octubre. 2010
Fecha Aceptación del Artículo: 30. Octubre. 2010
Fecha de Revisión para publicación: 04. Julio. 2011

11

UNA APROXIMACIÓN A LOS PATRONES DE COMUNICACIÓN ENTRE EL PROFESOR MENTOR Y EL PROFESOR-ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

(AN APPROACH TO COMMUNICATION PATTERNS BETWEEN TEACHERS AND STUDENT-TEACHERS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL PRACTICE)

Claudio Díaz Larenas
Universidad de Concepción (Chile)

Cecilia Bastías Díaz
Universidad San Sebastián (Concepción, Chile)

RESUMEN

Puesto que la Formación Inicial Docente (FID) ha sido, en este último tiempo, parte de la agenda nacional del Ministerio de Educación de Chile, este estudio tiene como objetivo comprender los patrones de comunicación establecidos entre un grupo de profesores mentores y de profesores-estudiantes de pedagogía de una institución de educación superior de Concepción, Chile.

La investigación es un estudio de casos múltiples de doce informantes, adscrita al paradigma interpretativo-hermeneútico. El instrumento de recolección de información es la entrevista semiestructurada, que fue analizada mediante el uso del software de análisis cualitativo Atlas-Ti que permitió segmentar, codificar y establecer relaciones entre los datos.

El estudio constató que los patrones de comunicación en un proceso de mentoría se caracterizan por establecer tipos de interacciones reflexivas y promover la co-construcción de significados y la permanente autocrítica del quehacer pedagógico. Asimismo, el rol del mentor como apoyo y guía, resulta crucial en su relación con el profesor-estudiante.

ABSTRACT

Since initial teacher training has been taken into account in the national agenda of the Ministry of Education in Chile, this research aims at understanding the patterns of communication established between a group of mentors and

a group of student-teachers in a Pedagogy programme in a university located in Concepción (Chile).

The research is a hermeneutic-analytic multiple case study. The research instrument was a semi-structured interview that was analysed through the use of the qualitative software Atlas-Ti that let the segmentation, codification and relationship explorations of the data.

The research findings reveal that the participants' patterns of communication are featured by reflective interactions which enhance the co-construction of meanings and ongoing self-reflection upon their classroom teaching practices. In addition, the supportive, counselling and helpful roles of the mentor, are key components.

INTRODUCCIÓN

A partir del año 1998 el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID) ha sido uno de los temas de la agenda nacional del Ministerio de Educación —MINEDUC— de Chile (Ávalos, 2002), con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores en formación y, a la vez, responder a los requerimientos de las políticas curriculares del país.

La institución superior en la que se desarrolla esta investigación cuenta con un programa de prácticas pedagógicas tempranas. No obstante, éste presenta una serie de dificultades, a saber: desvinculación entre la universidad y los centros de práctica, mayor número de estudiantes de práctica en relación con la cantidad de supervisores, inexistencia de un equipo interdisciplinario con dedicación exclusiva al área de práctica e inexistencia de un mismo lenguaje entre la universidad y el establecimiento educacional respectivo.

A la luz de estas consideraciones, Nation y Macalister (2010) señalan que la formación inicial de profesores de inglés requiere de un fuerte componente de prácticas pedagógicas a través de la formación de mentores en las escuelas, que colaboren con la formación de los estudiantes y sintonicen en el mismo lenguaje de la institución universitaria. Cabe señalar que a partir de los años ochenta y noventa, la implementación e institucionalización de programas de mentoría ha sido muy valorada en el ámbito educacional en países, tales como el Reino Unido, Estados Unidos, Hungría, Rumania, Israel y Australia. Estos programas responden a la necesidad de: bajar los niveles de deserción de la carrera docente, mejorar las prácticas pedagógicas y promover el desarrollo profesional de los profesores en formación, noveles, o experimentados a través del apoyo y asistencia profesional in-situ de un mentor (Feiman-Nemser, 2003; Prieto, 2008; Pimienta, 2008).

En el contexto nacional del mejoramiento de las prácticas pedagógicas en Chile, entre los años 2004-2005 se implementó el programa piloto de entrenamiento de mentores para profesores de inglés de establecimientos educacionales públicos y semi-públicos, impulsado por el programa «Inglés Abre Puertas» (PIAP) del MINEDUC (<http://www.ingles.mineduc.cl/>). Este proceso culminó con la formación de cien mentores en el país, de los cuales siete están vinculados a la institución superior donde se realiza este estudio, y han implementado procesos de mentoría en el área de prácticas pedagógicas de la carrera de Pedagogía en Inglés.

La contribución principal de esta investigación se enmarca en la comprensión de los patrones de comunicación que se establecen en la relación de mentoría dentro de un contexto chileno y el impacto que estos procesos pueden tener en los programas de formación docente.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Definición y características de la mentoría

Las conceptualizaciones dadas por diferentes autores responden a un enfoque socio-cognitivo y socio-constructivista pues las interacciones que se establecen entre un profesor mentor y un profesor estudiante contribuyen al aprendizaje mutuo, la intersubjetividad y la co-construcción de significados (Feiman-Nemser, 2003; Orland-Barak, 2005; Sotomayor y Walker, 2009). Asimismo, la mentoría se concibe como una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia y conocimiento, siendo función del más experimentado —mentor— guiar y asistir al profesional novel o en formación —profesor-estudiante— con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último. No obstante, este proceso requiere del mentor, cualidades de liderazgo, conocimiento y destrezas personales que permitan desarrollar un modelo de crecimiento mutuo. El rol del mentor es ser un interlocutor activo, una «caja de resonancia», de ideas y «reflejo» del accionar del profesor-estudiante, para avanzar en el continuo desarrollo profesional y personal.

1.2. Roles y funciones del mentor

Al revisar la literatura relacionada con programas de mentoría institucionalizados en países como: Estados Unidos, Reino Unido e Israel la definición de los roles y funciones del mentor —desde la visión academicista— concuerda con una orientación centrada en el desarrollo personal y profesional del profesor-estudiante, novicio o en ejercicio, en la que el

mentor cumple roles de aculturador, apoyo, guía, educador, facilitador, evaluador y consejero (Feiman-Nemser, 2003; Malderez y Wedell, 2007; Randall y Thornton, 2001).

Según Orland-Barak (2005) las funciones del mentor son: guiar y apoyar la reflexión, explorar y construir el pensamiento del profesor-estudiante; facilitar la inserción en el establecimiento educacional; ser agente de cambio; incentivar modelos pedagógicos innovadores; ser fuente de conocimiento; identificar nudos críticos en el desempeño docente; promover un plan de acción y hacer seguimiento de los mismos; y evaluar el desempeño docente al final del proceso de acompañamiento.

1.3. Tipos de intervención al interior del proceso de mentoría

Orland-Barak (2003) plantea tres estilos de intervención, a saber: directivas, alternativas, y no directivas. Las intervenciones 'directivas' se caracterizan por un discurso autoritario y prescriptivo; el educador dirige el proceso de intervención mientras que el profesor-estudiante ejecuta. En las intervenciones «alternativas» el educador plantea al profesor-estudiante una serie de alternativas para que éste pueda realizar la elección más apropiada. Por último, en la relación «no directiva» el educador usa un discurso propio de un profesional experto, comprensivo, reflexivo, y flexible para facilitar el proceso de exploración y desarrollo profesional del estudiante.

Randall y Thornton (2001) destacan dos enfoques de intervención: autoritario y facilitador. En el primero, el consejero indica al profesor-estudiante lo que tiene que hacer y cómo mejorar o modificar la manera de enseñar. En el segundo, el profesor-estudiante expresa sus emociones y sentimientos y el consejero promueve la autoexploración a través del cuestionamiento sobre puntos críticos y la valoración de lo realizado (Orland-Barak y Klein, 2005).

1.4. La retroalimentación efectiva

Randall y Thornton (2001, 13) señalan que «un método popular para dar retroalimentación sobre la enseñanza, a nivel de formación inicial docente, es la mentoría». No obstante, no todas las interacciones resultan ser una ayuda efectiva pues ser mentor requiere no tan sólo de experiencia profesional en la especialidad sino también contar con habilidades personales y sociales que le otorgan credibilidad en el rol de formación.

Al respecto, Malderez y Wedell (2007, 88-89) opinan: «las dos funciones principales del mentor son escuchar y conversar de manera bien informada y estructurada... la mentoría más que ‘entregar’ algo, consiste en ayudar al aprendiz a descubrir y hacer las conexiones por ellos mismos».

1.5. El proceso de comunicación en la mentoría

Tobón (2008) señala que comunicar significa compartir y establecer una cierta participación en común con alguien. Los tres elementos necesarios para que se produzca esta comunicación son: (a) una fuente, (b) un mensaje y (c) un destino.

La comunicación es un proceso en el cual la fuente y el destino están sintonizados —no-lineal— cada persona es fuente y destino a la vez. Asimismo, en la comunicación humana se utiliza una pluralidad de canales: la expresión del rostro, la gestualidad, la postura del cuerpo y la relación espacial.

En la comunicación, el emisor transmite un mensaje al destinatario, teniendo ambos un código común, mediante el cual el emisor codifica y el destinatario decodifica el mensaje. El último elemento es el contacto, es decir, el canal físico y la conexión psicológica entre ambos.

1.6. Exploración de las creencias en los procesos de mentoría

Prieto (2008) y Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) señalan que para tratar de comprender cómo los profesores se relacionan con la enseñanza, es necesario examinar las creencias, los procesos que subyacen a las acciones de los profesores en la sala de clases.

Al respecto, Crookes (2003) señala que la comprensión que tiene uno mismo de su enseñanza es modelada tanto por el proceso de formación docente que se ha recibido como por todas las experiencias que modelan la vida y hacen la persona y el profesor que uno es. No obstante, destaca que los profesores a menudo encuentran difícil articular las creencias y actitudes que subyacen en la manera que ellos enseñan; por eso es importante examinar esas creencias como un primer paso en decidir lo que a uno le gustaría cambiar y cómo. El proceso de exploración de las creencias es esencial en el entrenamiento de los profesores mentores.

1.7. Pensamiento reflexivo

Zabala y Arnau (2009) y Markee (2009) destacan la práctica reflexiva desde dos enfoques: reflexión-sobre-acción y reflexión-en-acción. En el contexto educacional, la primera corresponde a la reflexión que ocurre antes y después de una clase. La segunda se refiere a la reflexión que puede darse durante el transcurso de la acción. Los profesionales que combinan ambos tipos de reflexión, participan de un proceso de aprendizaje auto-dirigido basándose en la experiencia personal.

Cabe mencionar que los enfoques recientes destacan que en las interacciones de mentoría, el proceso reflexivo comienza con la descripción de algo visible, para luego ir más allá de la acción y dar paso al ciclo de la revisión, selección, aprendizaje y plan de acción, a través de «preguntas reflexivas» formuladas por el mentor (Malderez y Wedell, 2007; Orland-Barak y Klein, 2005).

1.8. Construcción de nuevos conocimientos

Otra mirada alternativa al proceso de aprendizaje que experimentan los profesores-estudiantes, es el propuesto por los constructivistas sociales, quienes en el contexto de la práctica docente, señalan que mediante la provisión de desafíos focalizados y preguntas por parte del mentor, el profesor-estudiante internaliza las ideas nuevas —proceso de andamiaje (Orland-Barak, 2002). A través de este proceso, éste adopta y adapta los conceptos para así construir su propia versión— apropiación. El rol del mentor consiste en identificar la Zona de Desarrollo Próximo del aprendiz y proveer andamiaje para ayudarlo a avanzar e internalizar ideas, conceptos y habilidades nuevas.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo general

Comprender los patrones de comunicación que se establecen en la relación entre el mentor y el profesor-estudiante de la carrera de Pedagogía en Inglés de una institución superior chilena.

2.2. Tipo de estudio

La presente investigación es un estudio de caso múltiple que se adscribe al paradigma interpretativo-hermeneútico de tipo cualitativo. Esta de-

finición permitió la exploración, descripción, análisis e interpretación de los hallazgos mediante el contraste de la información obtenida en el grupo de mentores y los profesores-estudiantes.

2.3. Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de información utilizada es la entrevista semi-estructurada (ver extractos de las entrevistas en el anexo). Según Creswell (2003) la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. Se desarrolla a partir de preguntas que persiguen reconstruir lo que para el entrevistado significa el problema objeto de estudio. De esta manera, mediante la aplicación de una entrevista semi-estructurada, la presente investigación intentó capturar las interpretaciones de cada uno de los sujetos informantes respecto de dos ideas centrales: la conceptualización de mentoría y los patrones de comunicación que se establecen en las relaciones de mentoría.

2.4. Informantes

Los informantes de este estudio son seis profesores de inglés con perfeccionamiento en mentoría, otorgado en una institución de educación superior de la octava región, Chile a través del programa piloto de Mentores del MINEDUC del año 2005. Todos han participado activamente en el área de práctica pedagógica de una carrera de Pedagogía en Inglés, mediante la implementación de procesos de mentoría con estudiantes en práctica. Asimismo, los seis profesores imparten clases de inglés en establecimientos educacionales de la región; cuatro de ellos trabajan en el sistema público, una en un colegio semi-público, y una en un colegio privado. Se suman a los profesores, seis estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés que realizan su práctica profesional final en establecimientos educacionales de la octava región en Chile. En suma, los informantes son parte de una muestra no probabilística intencionada de seis profesores de inglés capacitados como profesores mentores y seis profesores-estudiantes que realizan su práctica profesional final.

2.5. Procedimiento de análisis de los datos

La riqueza de la información cualitativa, que se capturó mediante la aplicación de la entrevista semi-estructurada, se operacionalizó mediante la técnica cualitativa de análisis de contenido semántico estructurado. Al

respecto, Flick (2004) y Cisternas (2005) indican que el análisis de contenido es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de éste. Esta técnica permitió comprender en profundidad los patrones de comunicación que se establecen al interior del proceso de mentoría. Posterior a la aplicación de la entrevista semi-estructurada a los doce sujetos informantes, se procedió a realizar las siguientes tareas: (1) vaciar la información relevante seleccionada en una hoja de codificación diseñada según la estructura y las temáticas pre-establecidas de la entrevista y (2) organizar la información recopilada en la hoja de codificación, según los criterios de relevancia, frecuencia y pertinencia de las categorías y subcategorías establecidas en congruencia con el marco teórico y el objeto de estudio. Se estableció una codificación abierta, que consistió en el examen y fragmentación de la información recopilada para organizarla en dimensiones y categorías. La codificación inicial de esta etapa se realizó con el apoyo del software Atlasti, que facilitó la tarea de almacenamiento, sistematización y codificación de los textos. En general, la etapa de codificación abierta siguió el principio de comparación constante.

Se consideró, además, la triangulación de los datos por informante y por investigador durante la investigación, con el propósito de levantar las categorías pre-establecidas y emergentes, proceso que permitió asegurar la confiabilidad de dicho análisis. Asimismo, se consideró la técnica de saturación especialmente en la triangulación de los datos pues permitió validar el proceso de levantamiento de las categorías como resultado de la repetición y contraste sistemático de la información, sin obtener nuevas interpretaciones.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Análisis de las entrevistas de los profesores mentores y profesores-estudiantes

Los datos arrojados por las entrevistas han sido organizados, a partir de la comparación de las respuestas entregadas tanto por los profesores-mentores como por los profesores-estudiantes, según la literatura revisada y los conceptos que emergieron del análisis de contenido semántico.

Dimensiones	Categorías
- Conceptualización y características del proceso de mentoría	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de mentoría - Beneficios del proceso de mentoría - Los roles del profesor mentor y del profesor-estudiante - Problemáticas asociadas a la mentoría - Impacto de la mentoría en la formación inicial docente
- Patrones de comunicación en el proceso de mentoría	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de interacción entre el mentor y el profesor-estudiante - Elementos de la comunicación verbal y no-verbal en el proceso de mentoría
- Componente cognitivo en mentoría	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos cognitivos de mentores y profesores-estudiantes - Desarrollo del pensamiento reflexivo en mentores y profesores-estudiantes

Tabla 1. Organización de las dimensiones y categorías

3.1.1. Primera dimensión: Conceptualización y características del proceso de mentoría

Categoría I: Concepto de mentoría

Los profesores mentores definen mentoría como un proceso de guía y apoyo y de crecimiento mutuo y como una relación establecida entre quien sabe más (profesor-mentor) y quien está aprendiendo (profesor-estudiante). Según esto, el informante 2 declara: (mentoría es) una guía hacia la docencia, un apoyo para quien empieza dirigido a mejorar su práctica docente.

Los profesores-estudiantes, en cambio, definen la mentoría como un proceso de aprendizaje mutuo basado en una relación más cercana y horizontal en la que el profesor mentor ayuda, apoya y guía a través de sus conocimientos y experiencia. Según esto, el informante 6 declara:

...(mentoría) es...un proceso en el cual el profesor guía (mentor) se acerca más al alumno (profesor-estudiante)...aparte de una relación profesional...se crean lazos...uno puede aprender del profesor (y) el profesor igual de uno...

Categoría II: Beneficios del proceso de mentoría

Respecto de los beneficios de la mentoría, el grupo de mentores destacan los siguientes puntos: La mentoría permite refrescar la experiencia de los mentores; promover la reflexión, el crecimiento y el aprendizaje mutuo; establecer un diálogo abierto; provocar un impacto en la formación inicial docente; y favorecer el desarrollo personal y profesional del mentor. Por ejemplo, el informante 5 afirma:

...deberían tener todos los estudiantes...esta oportunidad de poder explorarse a sí mismos...y (decir) si...elegí la pedagogía...porque estoy dispuesto a preocuparme por el desarrollo y crecimiento del...otro que es mi prójimo;...mentoría te rescata esos valores,...

Para los profesores-estudiantes existen un conjunto de ventajas que destacan en el proceso de mentoría, como por ejemplo: el lenguaje común entre el tutor universitario y el mentor; el alto nivel de involucramiento de ambos interlocutores; la cercanía, la confianza y la seguridad del proceso; el aprendizaje mediante la crítica constructiva; la exploración y cambio profesional; el fuerte impacto en su proceso de formación pedagógica y profesional; y, por último, el diálogo reflexivo. Al respecto, el informante 6 señala:

...yo creo que me sirvió mucho...el hecho de recibir críticas constructivas (de) cosas...que para uno son detalles pero que son súper importantes...me sirvió mucho...para saber qué...(y) cómo puedo mejorar a futuro.

Categoría III: Los roles del profesor mentor y del profesor-estudiante

En relación con los roles y funciones del profesor mentor, se declaran los siguientes: guía, apoyo y acompañantes en el proceso de formación de los profesores-estudiantes, aculturador, explorador, observador y consejero. Al respecto, el informante 2 afirma:

Mi rol...va más centrado hacia el apoyo...mi estilo es recoger las ideas del alumno en práctica y a partir de sus ideas, sus conceptos, empezar a guiar, a trabajar, a encauzar en términos prácticos después estas ideas.

Por otra parte, los mentores declaran que el profesor guía en comparación con el mentor, cumple roles y funciones muy distintos, puesto que el primero cumple sólo un rol «evaluador», mientras que el segundo guía y apoya el desarrollo profesional y personal del profesor-estudiante. El informante 4 señala:

...antes uno veía las cosas negativas de la otra persona y de corregirles esto y lo otro...; ellos mismos (profesores-estudiantes) expresan que hay una diferencia...cuando son guiados y apoyados por un profesor mentor a un profesor guía.

Los profesores-estudiantes, por su parte, señalan que su rol y función es pro-activo, colaborativo, responsable y comprometido, lo que demuestra ser comparativamente distinto al rol pasivo que desarrollan en un programa de práctica inicial tradicional. De esta manera, ellos declaran que el profesor mentor los ayuda en su proceso de aprendizaje, pues promueve la reflexión y profundización de los temas, a la vez de conocer y apoyar las tareas y trabajos de observación que les son requeridos en la universidad. Al respecto, el informante 1 afirma:

(en mentoría) fue un rol netamente activo, o sea, trabajamos a la par con la profesora (mentora).

Categoría IV: Problemáticas asociadas a la mentoría

Entre las problemáticas, los profesores mentores mencionan: el tiempo de dedicación a este proceso, la no institucionalización de la mentoría a nivel nacional, regional y local; y la descoordinación entre el mentor y el tutor de la institución superior. Al respecto, el informante 2 declara:

...como estos planes de mentoría no están oficializados en los colegios, el profesor a cargo de un alumno (profesor-estudiante) o de un grupo (de éstos), no tiene destinado un tiempo de trabajo para ello...yo encuentro que es necesario.

Los profesores-estudiantes, por su lado, identifican las siguientes problemáticas: la falta de mayor tiempo de permanencia en los establecimientos educacionales, un programa no institucionalizado en las universidades y el tiempo insuficiente para el ensayo y error en su desempeño pedagógico. Según esto, el informante 5 señala:

...a lo mejor (la mentoría) consume más tiempo de lo que yo...usaba para mis prácticas anteriores...se necesita disponer de una hora para ir al colegio, más allá de la que uno va el día de las prácticas.

Categoría V: Impacto de la mentoría en la formación inicial docente

Los seis profesores-mentores destacan el rol de la mentoría en la formación inicial docente, puesto que se evidencia un impacto positivo en los profesores estudiantes debido al apoyo permanente del mentor en su formación profesional, lo que se ilustra en este fragmento:

Informante 1: (mentoría) de todas maneras tiene un impacto...el futuro profesor llega a un lugar...con un apoyo (del mentor);...(pues) no es lo mismo...empezar a buscar...investigar, a que...le vayan mostrando las posibili-

dades que se pueden dar..., en el sentido que puede pasar esto (o) lo otro y (el profesor-estudiante) opta.

La formación inicial de los profesores-estudiantes se beneficia directamente con los procesos de mentoría pues estos últimos promueven el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, el pensamiento pedagógico y una reafirmación vocacional a través de la reflexión que sólo la mentoría otorga, lo que se enuncia a continuación:

Informante 5: ...deberían tener todos...esta oportunidad de poder explorarse a sí mismos...y (decir) si...elegí la pedagogía...porque estoy dispuesto a preocuparme por el desarrollo y crecimiento del...otro que es mi prójimo;...mentoría te rescata esos valores,...esta sociedad...necesita profesores a través de la reflexión.

Se hace cada vez más necesario dentro de los programas de formación inicial docente contar con programas de mentoría, pues esto permite acortar los procesos de aprendizaje de los profesores noveles en su período de inserción laboral, lo que se ilustra en el siguiente fragmento:

Informante 2: Las competencias que deben tener (los profesores recién egresados) no son solamente saber la lengua y...algunas técnicas de enseñanza..., requieren más competencias; entonces el contacto con una persona que tiene experiencia, los hace enriquecerse más y acortar este período de aprendizaje que significa empezar a trabajar.

En el caso de los profesores-estudiantes, los seis informantes opinan que la relación establecida con sus profesores mentores tuvo una influencia positiva en su proceso de formación profesional y pedagógica. Esto se observa en el siguiente fragmento:

Informante 1: De todas maneras (hay impacto en la formación inicial docente) porque...ahora que estoy con una profesora mentora...claramente...fui superándome a mí misma)...

Además el aprendizaje logrado en dicho proceso es mayor por tratarse de una enseñanza holística de la educación por parte del profesor mentor. Esto se declara en el fragmento a continuación:

Informante 5: Sí, yo creo que sí (muy segura) (hay impacto en la formación inicial docente), se aprende el doble, el triple de lo de una práctica sin profesor mentor porque (éste)...enseña en todos los ámbitos que envuelve la educación.

3.1.2. Segunda dimensión: Patrones de comunicación en el proceso de mentoría

Categoría I: Tipos de interacción entre el mentor y el profesor-estudiante

Según el grupo de profesores-mentores, los tipos de interacción al interior del proceso de mentoría se caracterizan por ser más bien dialógicos y/o no-directivos con el propósito de promover el desarrollo, tanto profesional como personal, de los profesores-estudiantes. El profesor mentor fomenta un diálogo con el profesor-estudiante, a partir de las experiencias pedagógicas comunes que permitan a este último, desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo y descubrir sus propias creencias y preconcepciones a través de un proceso de exploración. Cabe señalar que estas interacciones necesitan de ciertas habilidades sociales y comunicativas del profesor-estudiante, tales como: ser respetuoso, tolerante y estar dispuesto a escuchar y dialogar. Asimismo, estas interacciones requieren de un profesor-mentor capaz de ser creíble para el profesor-estudiante. Al respecto, el informante 3 señala:

... es más bien (una intervención) dialógica...nunca una prescriptiva porque creo que las recetas no pueden existir...es dialógico...un crecimiento mutuo en ambos sentidos.

Según los profesores-estudiantes, las conversaciones de mentoría se caracterizan por ser más bien dialógicas y/o facilitadoras y promueven el apoyo y la reflexión mutua. No obstante, algunas interacciones pueden ser de tipo más directivo dependiendo del contenido de la conversación. Asimismo, éstos señalan que las experiencias personales y pedagógicas comunes han sido la base de la discusión y el aprendizaje efectivo. Por otra parte, ellos opinan que para potenciar el diálogo fluido y enriquecedor, el profesor mentor debe tener habilidades sociales y comunicativas específicas. Al respecto, el informante 1 afirma:

...la profesora...me sugería cosas (y) yo también a su vez le sugería...el hecho de que ella me diera sugerencias y corrigiera...fue de gran ayuda,...realmente fue de apoyo mutuo .

Categoría II: Elementos de la comunicación verbal y no-verbal en el proceso de mentoría

Con respecto a la comunicación verbal, los profesores mentores destacan: el tono y entonación de la voz, las pausas, y el parafraseo como elementos importantes al momento de interactuar con los profesores-estu-

diantes. Cabe mencionar que la mayoría de ellos opinan que las repeticiones de discurso son irrelevantes pues no tienen un aporte significativo en la interacción de mentoría. Por ejemplo, el informante 3 afirma:

... el tono puede demostrar ansiedad, enojo, frustración;...si no tengo un tono de voz adecuado tampoco me van a querer escuchar,...(ni) entender bien mi mensaje que estoy tratando de decodificar.

En el caso de los elementos de la comunicación no-verbal, la mayoría de los mentores señalan que éstos tienen una contribución importante en las interacciones de mentoría, entre los que destacan la gestualidad y la postura. En el caso de la gestualidad, opinan que gestos como: la sonrisa, el contacto visual y el movimiento de cejas y manos, contribuyen a crear un ambiente de fluidez, naturalidad, confianza y apoyo. En relación con la postura, ellos piensan que ésta contribuye a comunicar con el cuerpo la idea de acoger y dar confianza al profesor-estudiante de manera de lograr una comunicación efectiva y enriquecedora. Según esto, el informante 4 señala:

(los elementos de la comunicación no-verbal) contribuyen a que este diálogo (de mentoría) sea más natural (y) con más acogida...

Por su parte, en la comunicación verbal, los profesores-estudiantes destacan el tono y la entonación de la voz y el parafraseo, puesto que les asegura saber y comprender las temáticas involucradas en el diálogo. En el caso de las repeticiones, la mayoría de ellos opina que éstas contribuyen a enfatizar ideas y facilitar el parafraseo. Según esto, el informante 2 declara:

El número uno yo creo que sería...el tono y volumen de voz...porque...mi profesora mentora siempre tenía un tono muy amable (y) maternal...para mí eso...era muy importante.

Todos los profesores-estudiantes consideran que los elementos no verbales son muy relevantes en las conversaciones de mentoría, ya que contribuyen a fortalecer la comunicación y reafirmar los mensajes. Entre los que se destacan, están la gestualidad y la postura, pues demuestran el interés de los profesores mentores en la interacción con ellos y el nivel de acuerdo y aprobación de los mismos; además, ayudan a crear la confianza que se necesita para establecer una comunicación fluida. En el caso de la postura, la mayoría señala que ésta contribuye a crear una relación más cercana con sus profesores mentores, basada en la confianza. Al respecto, el informante 2 afirma:

...yo creo que en todo sentido la gestualidad es importante porque se supone que uno...está buscando confianza en su profesora mentora.

3.1.3. *Tercera dimensión: El componente cognitivo en el proceso de mentoría*

Categoría I: Procesos cognitivos de mentores y profesores-estudiantes

Los mentores opinan que el saber teórico y la exploración explícita de las creencias, preconcepciones y prejuicios del profesor-estudiante tributan a un cambio y mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, basado en la reflexión mutua; en otras palabras, destacan que las interacciones de mentoría estimulan el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, la aceptación de la crítica constructiva y la toma de conciencia de la acción pedagógica de ambos. Según esto, el informante 2 afirma:

Yo creo que la principal (contribución de mentoría) es el hecho de que tengan a alguien...al lado observando..., preguntando (mentor)...pretende...mejorar los procesos acortando los tiempos de aprendizaje como futuros profesionales.

Los profesores-estudiantes consideran que las interacciones de mentoría promueven el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo permanente de sus prácticas pedagógicas y sus concepciones, y el aprendizaje y crecimiento profesional mutuo. Agregan que las interacciones con sus profesores mentores contribuyen a un aprendizaje significativo basado en un diálogo activo, participativo, reflexivo y exploratorio, destacando la competencia pedagógica y profesional de sus mentores. Por último, algunos señalan que la mentoría permite una mayor conexión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, puesto que el saber teórico-práctico de sus profesores mentores facilita que se relacionen y adecuen ambos saberes. Al respecto, el informante 5 señala:

Llevar lo teórico a la práctica ha sido...lo más importante porque ella (mentora) es la que ha trabajado con los alumnos...conoce bien cómo van a reaccionar frente a las actividades, entonces eso ha servido mucho.

Categoría II: Desarrollo del pensamiento reflexivo en mentores y profesores-estudiantes

Para los mentores, la experiencia de mentoría les ha permitido desarrollar la reflexión y autocrítica con respecto a sus propias prácticas pedagógicas y les ha posibilitado estar más consciente de su acción pedagógica.

gica cotidiana, con el propósito de mejorarla y reflexionar sobre la misma en conjunto con el profesor-estudiante. Esto se ilustra en el siguiente fragmento:

Informante 3:...a medida que uno se va involucrando más en el proceso de mentoría, uno empieza a reflexionar sobre sus prácticas...está consciente del actuar pedagógico para poder conversar o reflexionar sobre eso...

Asimismo, las conversaciones abiertas y respetuosas que se establecen entre el mentor y el profesor-estudiante en mentoría, promueven una relación dialógica capaz de aceptar la crítica constructiva de ambos. Esto se enuncia en el fragmento a continuación:

Informante 5: la conversación abierta (y) respetuosa te promueve un diálogo cada vez...más serio y delicado,...y aprovecha uno (mentor) para orientar y guiar...y llevarlos a que ellos (profesores-estudiantes) acepten la crítica...

Los profesores-estudiantes, por su parte, destacan que la mentoría promueve la reflexión no sólo de aspectos técnicos propios de la enseñanza del idioma sino que, además, de diversos temas sobre educación, lo que amplía su visión del proceso de prácticas pedagógicas, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Informante 3: ...en este grupo de mentoría se reflexiona un poco más sobre educación (y) de las prácticas y todo eso me ayuda a tener...una visión más amplia quizás de todo esto y también de las prácticas pedagógicas.

Igualmente, la explicitación que realiza el profesor-mentor acerca de las fortalezas y aspectos por mejorar en las conversaciones, promueve un proceso de reflexión y exploración permanente de los estudiantes sobre su desempeño docente. Esto se declara en el siguiente fragmento:

Informante 2: Sí...(las interacciones) ayudan...(al desarrollo) del pensamiento crítico porque ella me decía las cosas que yo podía mejorar, pero no lo que tenía que hacer;...al darme esas...críticas constructivas...me hacía pensar en lo que podía mejorar y...agregar a mi comportamiento como futura profesora.

Además, las interacciones de mentoría contribuyen a contraponer los conocimientos y opiniones de los estudiantes con los de su profesora mentora con respecto a una temática o situación dada, lo que resulta en un proceso de análisis e interpretación que incluye ambas visiones. Esto resulta crucial al momento de preparar y planificar un proyecto de intervención de aula, pues se realiza una conversación previa a la ejecución para evaluar

en conjunto la clase planificada, lo que tributa al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, como se declara en el fragmento que sigue:

Informante 5: ...cuando llega el momento de...realizar nuestra clase...y empezamos a evaluar...contenido,...o la planificación...se hace una evaluación general de...todo y...es donde...se da la comunicación de (lo) que puedes hacer...ahí se va reflexionando...

Por último, el planteamiento de preguntas respecto de situaciones de aula por parte de la profesora mentora contribuye a un proceso de reflexión permanente del profesor-estudiante. En síntesis, los análisis presentados en esta sección, pueden ser visualizados gráficamente en la figura 1 que sintetiza los datos arrojados por las dos entrevistas semi-estructuradas.

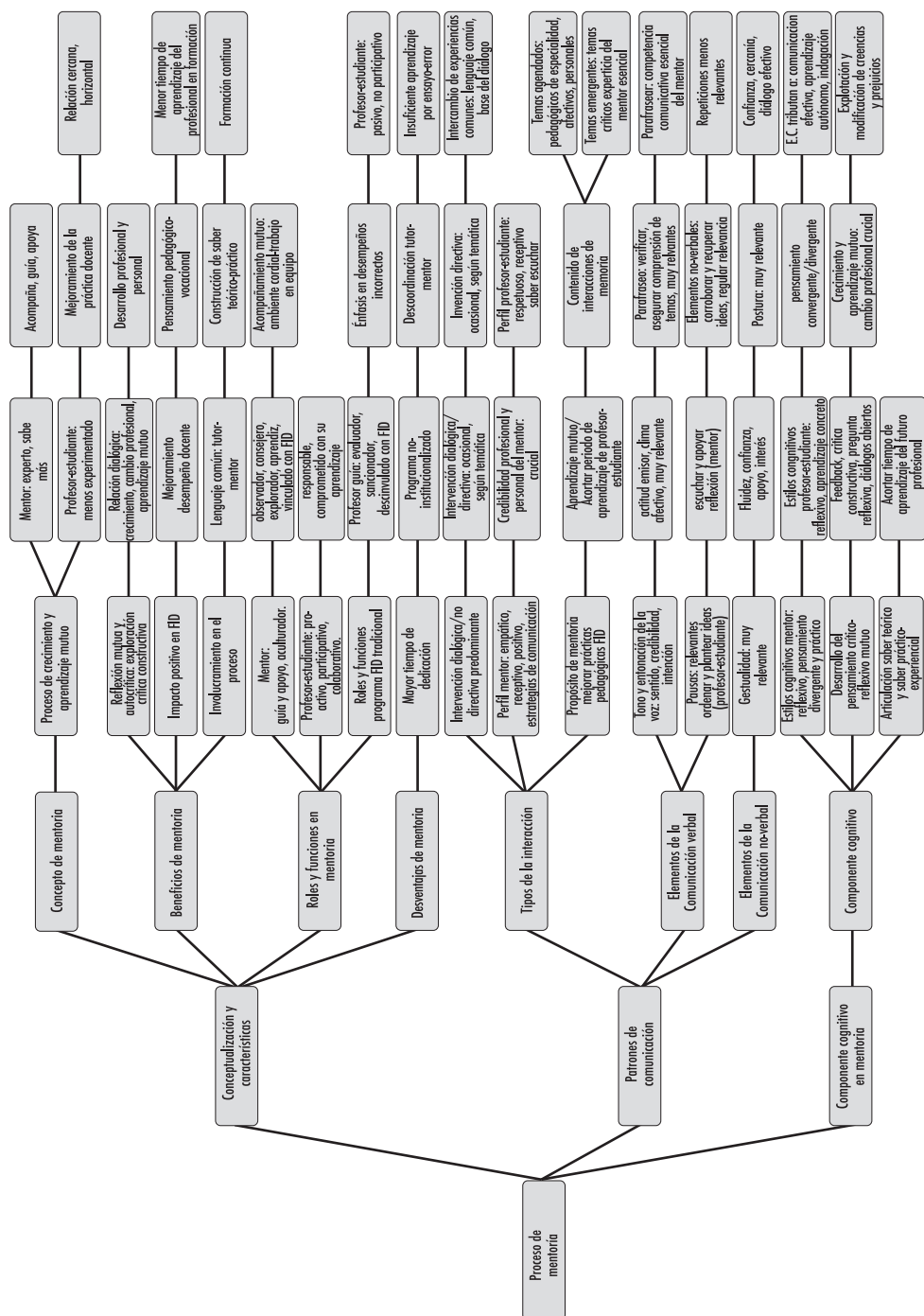


Figura 1. Síntesis de los análisis a las entrevistas semi-estructuradas

4. MODO DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Mentoría es definido como un proceso de crecimiento y aprendizaje mutuo basado en una relación cercana y horizontal entre un profesor mentor, experto y más experimentado, y un profesor-estudiante, en proceso de formación docente y menos experimentado. Asimismo, se caracteriza por establecer una relación dialógica entre ambos, lo que promueve una reflexión mutua y autocrítica, a través de la exploración de sus creencias, preconcepciones y prejuicios —especialmente del profesional en formación— y de la crítica constructiva.

Estos patrones de comunicación se caracterizan por tener un impacto significativo en la formación inicial docente, lo que tributa a acortar los tiempos de aprendizaje del profesional en formación. Además, se distingue el nivel de involucramiento del mentor y del profesor-estudiante y la construcción del saber teórico-práctico como parte del crecimiento y aprendizaje mutuo.

Igualmente, se determinan tres tipos de intervenciones del mentor al interior de las interacciones, a saber: prescriptiva/directiva; dialógica/prescriptiva; y dialógica/no directiva, destacándose estas últimas pues favorecen el pensamiento crítico-reflexivo. Otro patrón importante constituye el intercambio de las experiencias de campo de los participantes, pues son el lenguaje común y la base temática para comenzar a dialogar y sintonizar.

No obstante, estos patrones de comunicación requieren la adquisición de ciertas habilidades sociales y comunicativas del mentor y del profesor-estudiante que favorezcan la relación establecida entre ambos. Para el perfil del mentor se destacan: ser empático, receptivo a sugerencias, con una actitud positiva y un buen trato, creíble y que disponga de estrategias comunicativas efectivas. El perfil del profesor-estudiante, por su parte, implica: ser respetuoso, tolerante a las opiniones divergentes, receptivo a sugerencias y tener disposición a escuchar.

Por otra parte, los elementos de la comunicación verbal y no-verbal corresponden a patrones de comunicación altamente valorados por los informantes. En los elementos de la comunicación verbal se definen: tono y entonación de la voz, parafraseo y pausas; los que promueven el proceso de reflexión de los profesores estudiantes. Entre los elementos de la comunicación no-verbal destacan la gestualidad y postura pues tributan a crear un ambiente de confianza, apoyo y cercanía.

Asimismo, los informantes destacan el componente cognitivo como un patrón de comunicación relevante en mentoría pues promueve: el pensa-

miento crítico-reflexivo, el crecimiento y aprendizaje mutuo, la exploración y modificación de las creencias y prejuicios, y la articulación del saber práctico-experiencial del mentor con el saber-teórico del profesor-estudiante.

Por otra parte, los mentores definen como sus principales roles y funciones ser guía y apoyo, aculturador, observador, consejero, explorador, aprendiz y vinculado con los lineamientos de la formación inicial docente. Entre los roles y funciones de los profesores-estudiantes se destacan ser pro-activo, participativo, responsable y comprometido con su proceso de aprendizaje.

Finalmente, con la formación de una tríada formativa entre el tutor universitario, el mentor y el profesor-estudiante al interior de la relación de mentoría se puede contribuir a optimizar la vinculación entre las instituciones superiores formativas con los establecimientos educativos de la región y del país. Además, la identificación de las problemáticas asociadas al proceso de mentoría contenidas en la presente investigación permite entregar una retroalimentación oportuna y efectiva al grupo de mentores participantes para un posible plan de acción y, a la vez, retroalimentar a otras experiencias de mentoría que actualmente estén siendo implementadas a nivel nacional e internacional. Por lo tanto, los resultados de este estudio podrían constituirse en una «voz» con una potencialidad intrínseca para orientar, guiar y apoyar la implementación de futuros programas de mentoría en los programas de formación de profesores.

NOTAS

1. Este artículo se inserta en el contexto del Proyecto gubernamental FONDECYT N° 1085313/2008 «El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma».
2. El Programa «Inglés Abre Puertas» es un plan de 10 años de duración que tiene por objetivo mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el sistema escolar chileno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cisternas, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I.; Sanhueza; M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9 (25), 421-436.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership: Keeping good teachers*, 60 (8), 25-29.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Malderez, A.; Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Markee, N. (2009). *Managing curricular innovation*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P.; Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. London: Routledge.
- Orland-Barak, L. (2002). The impact of the assessment of practice teaching on beginning teaching: Learning to ask different questions. *Teacher Education Quaterly*, 12 (3), 67-78.
- Orland-Barak, L. (2003). Emergency room stories: mentors at the intersection between the moral and the pedagogical. *Journal of In-service Education*, 29, (3), 489-512.
- Orland-Barak, L.; Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, (4), 379-402.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation. Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56, (4), 355-366.
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. Ciudad de México: Pearson.
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Randall, M.; Thornton, B. (2001). *Advising & supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sotomayor, C.; Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2009). *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

ANEXOS

1. Extracto de la entrevista semiestructurada aplicada a los profesores-mentores

I. Preguntas generales sobre el proceso de mentoría

1. ¿Cómo definirías el concepto de “Mentoría”?
2. Según la experiencia que has tenido como profesor(a) mentor, ¿cuál ha sido tu rol en la relación establecida con el estudiante en práctica?
3. ¿Cuáles han sido las funciones que has realizado en dicha relación?
4. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos destacarías de la interacción entre el profesor mentor y estudiante en práctica?
5. En tu opinión, ¿crees que los procesos de mentoría pueden tener un impacto en la formación inicial de los futuros profesores de inglés?

2. Extracto de la entrevista semiestructurada aplicada a los profesores-estudiantes

I. Preguntas generales sobre el proceso de mentoría

1. ¿Cómo definirías el concepto de «Mentoría»?
2. Según la experiencia que has tenido este semestre como estudiante en práctica, ¿cuál ha sido tu “rol» en tu relación con el profesor mentor?
3. ¿Cuáles han sido las funciones que has realizado en esta relación?
4. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos destacarías en el proceso de interacción entre el/la profesor mentor y el estudiante en práctica?
5. En tu opinión, ¿crees que los procesos de mentoría pueden tener un impacto en tu formación inicial como futuro profesor de inglés?

PALABRAS CLAVE

Mentoría, reflexión, interacción dialógica, rol del mentor, rol del profesor estudiante y crecimiento mutuo.

KEY WORDS

Mentoring, reflection, dialogic interaction, mentor's role, student teacher's role and mutual learning

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Claudio Díaz Larenas es Doctor en Educación y Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción. Catedrático de Didáctica y Evaluación del inglés de la Universidad de Concepción. Investigador de la Dirección de Docencia. Sus principales líneas de investigación son: cognición docente, creencias pedagógicas y enseñanza y aprendizaje del inglés.

Cecilia Bastías Díaz es Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Catedrática de Didáctica del inglés de la Universidad San Sebastián. Facultad de Ciencias de la Educación. Su principal línea de investigación es los procesos de mentoría.

Dirección de los autores: Claudio Díaz Larenas
Universidad de Concepción
Edmundo Larenas, 64 A.
Barrio Universitario.
Concepción, Chile
E-mail: claudiodiaz@udec.cl

Cecilia Bastías Díaz
Universidad San Sebastián
Sede Tres Pascualas
General Cruz 1577
Concepción, Chile
E-mail: cecilia.bastias@uss.cl

Fecha Recepción del Artículo: 08. Julio. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 14. Octubre. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 16. Diciembre. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 30. Junio. 2011

12

PEDAGOQUEER: RESISTENCIAS Y SUBVERSIONES EDUCATIVAS

(QUEER PEDAGOGY: EDUCATIVE RESISTANCE AND SUBVERSIONS)

Jordi Planella y Asun Pie
Universitat Oberta de Catalunya

Y me pregunto si, al mantener esta tensión, la pedagogía queer podrá hacer que todos los implicados en la misma tengan en cuenta las condiciones de sus propias posibilidades, de sus propias inteligibilidades, además de su labor proliferadora de identificaciones y críticas propias que puedan superar el concepto de identidad como esencia, explicación, causalidad o trascendencia.

Britzman [2002, 201]

RESUMEN

En el presente texto se revisan las aportaciones de la teoría queer en los discursos y prácticas pedagógicas. El análisis se centra en las temáticas de destabilización de la heteronormatividad y la normalidad, los discursos sobre el cuerpo y las paradojas del debilitamiento de las identidades políticas. Por otro lado, se abren algunos interrogantes sobre la posibilidad/imposibilidad de la pedagogía para alejarse de juicios normalizadores, apuntando a una despedagogización de las prácticas o a una apertura de la misma idea de lo que es la educación, especialmente en su articulación con la experiencia y el acontecimiento. Finalmente se apunta la posibilidad de aplicación de la teoría queer al ámbito de la discapacidad y al terreno de la radical diferencia corporal. El cuerpo se presenta aquí como central para la subversión y resistencia de la misma idea de normalidad. Específicamente, dicha resistencia se encarna en la recuperación de la dimensión simbólica del cuerpo.

ABSTRACT

In the present text the contributions of the queer theory in the speeches and pedagogical practices are reviewed. The analysis is centred in theme of destabilization of the heteronormativity and normality, the speeches on the body and the paradoxes of the weakening of the political identities. On the other hand, these issues bring some questions on the possibility/impossibility of pedagogy to move away from normalizations judgments, aiming at a desedu-

cation of the practices or an opening of the same idea of which it is the education, specially in its joint with the experience and the event. Finally the analysis points to the possibility of the application of the queer theory to the dimension of the disability and the field of the radical corporal difference. The body appears here like the power station for the subversion and resistance of the same idea of normality. Specifically, this resistance is incarnated in the recovery of the symbolic dimension of the body.

1. SITUANDO LA TEORÍA QUEER

Lo *queer* ha llegado y atraviesa nuestras vidas, nuestras instituciones, nuestras relaciones y formas de mirar y encuadrar el mundo. Hasta hace poco las agencias educativas se mantenían encerradas en sí mismas, como formas de anquilosamiento institucional, como garante social de las formas de la normalidad, y como actor de los medios de control de las subjetividades excesivamente perturbadoras. Pero ese resistirse a abrir los ojos ha llevado a un cierto desbordamiento de las formas y los estilos de acoger y recoger nuevos discursos y nuevas prácticas pedagógicas. En el presente artículo nos hacemos eco y revisamos la introducción de la teoría *queer* en los discursos y prácticas pedagógicas, y nos posicionamos como forma emergente de pedagogía de la resistencia y de la subversión.

Las formas que la pedagogía tiene de construir las normatividades corporales, en lo que se refiere a la sexualidad, ha llevado a pedagogos/as, maestros y educadores/as a repensar qué hacen, cómo lo hacen y qué producen en sus praxis en relación con las temáticas sexuales. Es cierto que la publicación del trabajo de Butler *Gender Trouble* sirvió de punto de partida para reflexionar y pensar de otra forma la pedagogía del género y de la sexualidad. Pero no se trata únicamente de la influencia del trabajo de Butler, sino que la *Queer Theory* puede ser considerada la respuesta a dos hechos específicos, por lo menos en lo que se refiere al desarrollo en los EEUU. Por una parte, es la respuesta a la creciente tendencia neoconservadurista norteamericana, que fue liderada por la Sentencia del Tribunal Supremo de los EEUU (caso Bowers contra Hardwick, 1986) de condenar las prácticas «sodomitas» en el Estado de Georgia (Peter, 2000) [1]. Y por otra, es el resultado de la organización social frente a la creciente expansión de la epidemia del sida.

Posiblemente sea necesario plantearse algunas preguntas antes de seguir abordando el por qué del olvido, consciente o inconsciente, de estas temáticas. Algunas de las cuestiones son: ¿Quién se ha dedicado a la producción de teoría en los campos sexuales no normativos? ¿Los investigadores de la teoría GLBT (Gays, Lesbianas, Bisexuales y Transexuales) son ac-

tivistas de estos movimientos o simplemente investigadores interesados en temas fronterizos y transgresores o contestatarios?

Una posible respuesta se encuentra en el hecho de que las estructuras universitarias, son territorios hiperregulados, y, de forma «invisible», existen determinadas formas de censura en la producción de conocimiento y en la selección de los temas de interés para las investigaciones. A esta causa, más centrada en aspectos institucionales, se le puede añadir la que propone Bourcier: «algunos profesores, próximos a los intelectuales mediáticos, permanecen sordos y ciegos a los puntos de vista de estudiantes, de minorías, de sus subalternos, ejerciendo un poder de inercia en el cual la persona ignora las capacidades» (2002). Pero escuchar a los demás y plantearse nuevos objetos de estudio, otros temas de interés, nuevas epistemologías y hacerlo con la intención de desestabilizar determinadas construcciones binarias de la realidad, comporta el peligro de que la academia considere al investigador, al pedagogo y/o al profesor como pensador *naïf*, en contraposición con la adultez de aquellos que se centran en temas más formales.

2. LA CUESTIÓN QUEER EN LA PEDAGOGÍA

Existen múltiples conexiones entre la teoría *queer* y la pedagogía que vienen dadas por algunas personas que forman parte de grupos GLBT o bien que se sienten atraídos por sus discursos y formas de entender las relaciones sociales. Fundamentalmente se trata de personas que buscan posiciones más allá de la heteronormatividad y la normalidad como elementos de estabilidad pedagógica. Si revisamos la producción sobre la temática *queer* en nuestro país, nos daremos cuenta que prácticamente no existen trabajos, menos aún si los buscamos ligados directamente a aspectos pedagógicos de la teoría. Es seguramente una excepción la publicación del capítulo de Britzman «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», dentro de la obra coordinada por Mérida *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (2002). En la presentación del volumen, Mérida resume la propuesta de Britzman diciendo que: «el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del modelo de aprendizaje trasgresor» (2002, 25).

El punto de partida de este encuentro entre lo *queer* y la pedagogía podría situarse en una reflexión que Spivak hace: debemos pensar sobre la forma en que la educación institucional o conjunto de discursos y prácticas se encuentra relacionada con la autodeterminación de las poblaciones su-

balternas del mundo, así como de su subordinación (Spivak, 1992). Esta reflexión se ve apoyada por los interrogantes que plantea Britzman: «¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?» (Britzman, 2002, 197).

De esta forma los trabajos sobre la teoría *queer* empiezan a entrar con una cierta facilidad en el terreno pedagógico, especialmente en el contexto geográfico de Australia, Canadá y los EE.UU. Trabajos como los de Britzman (2002), Gough y Gough (2002), McKeehen (2002), Grace (2001), Kopelson (2002), Pinar (1998), Curran (2002), Woog (1995), Weems (1999) y Unks (1995) son claros ejemplos de este nuevo pensamiento hermenéutico y epistemológico. Una parte de los trabajos se elaboran desde la teoría de la educación y la teoría del currículum, y algunos se publican en revistas y monografías de la correspondiente área de conocimiento. Este es el caso de Britzman que publica su primer trabajo sobre pedagogía *queer* en 1995 en *Educational Theory* en el cual abre el terreno para asentar las bases de esta nueva perspectiva pedagógica. Britzman habla abiertamente de su influencia en la construcción de su modelo pedagógico basado en la recepción de ideas de Freud, Foucault y Butler:

Estos tres discursos, juntamente con toda la teoría y la experiencia de los movimientos y discursos GLBT, posibilitan partir de una nueva epistemología que no obliga a pensar en criterios binómicos. La epistemología *queer* desestabiliza las identidades sexuales, situando de lado la *homosociabilidad* y la *homosexualidad* (Sedgwick, 1998) y ofreciendo alternativas para pensar, estructurar y normativizar las praxis pedagógicas.

3. DECONSTRUIR PEDAGÓGICAMENTE LA ANORMALIDAD CORPORAL

Hablar de pedagogía *queer* lleva inherente la referencia al término normal/anormal o normalidad/anormalidad. A través de un ejercicio sutil, aquellos sujetos que no encajan en la definición de *normal* son enviados a la nueva categoría de *a-normales*. No encontramos únicamente sujetos con determinadas tendencias sexuales, sino que cada vez más encontraremos un conjunto importante de sujetos que «escapan» a la definición de normales, debido a múltiples factores. De esta binarización de la realidad (pasada por el filtro de los imaginarios) fácilmente se desprende que la categoría *heterosexual* se complementa con los adjetivos bueno, normal y natural, mientras

que la categoría *homosexual* se complementa con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado. A los primeros les corresponden beneficios y un estatus reconocido, mientras que para los segundos quedan los estigmas, los roles desvalorizados y los intentos de regulación social. En esta línea de la construcción social de la problematicidad, Curran sugiere que es importante contestar la evidencia natural de las categorías identitarias y poder desnaturalizar los relatos binarios existentes en clave hombre/mujer y homo/hetero (Curran, 2002). El trabajo de campo de Curran sobre la forma como los profesores conciben y transmiten las corporeidades ligadas a los temas *queer* le permite ofrecer esta amplia perspectiva en torno al tema que nos ocupa. Estudia también la situación de los jóvenes *queers* en las instituciones educativas de secundaria de Melbourne y llega a las siguientes conclusiones:

- constituyen un grupo de riesgo con una serie de necesidades especiales
- la homosexualidad es percibida como una amenaza para los compañeros
- las actuaciones *queer* de los profesores pueden servir de ejemplo a los estudiantes *queer* (Curran, 2002)

Si bien el trabajo de Curran es ilustrativo de lo que se produce bajo la denominación de pedagogía *queer*, no es la única línea de pensamiento existente, ya que el objetivo de la pedagogía *queer* no se limita ni se centra exclusivamente en los temas ligados con la vivencia de las identidades GLBT. Lo que busca la pedagogía *queer* es la desestabilización del binomio normal/anormal. Lo afirma Britzman con claridad:

Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad (Britzman, 2002, 199).

Desde la posición construccionista, la pedagogía *queer* no admite la definición de personas o situaciones «normales» a las cuales el resto deberían de poder aspirar a imitar. En este sentido los trabajos de Britzman (2002) girarán en torno al concepto de normalidad y a las teorías y praxis que pueden deconstruirlo. La teoría *queer*, el psicoanálisis y diferentes pedagogías proponen una pedagogía «transgresora». Se quiere romper con la idea de otro como sujeto sospechoso, peligroso, temeroso, infeccioso, preocupante y amenazante (para el resto). En la pedagogía *queer* no existe un «manual de instrucciones pedagógicas». Es necesario fundamentar toda esta tarea en la misma hermenéutica, en la interpretación de la discursividad; una discursi-

vidad que a través del lenguaje construye y deconstruye la línea que separa la normalidad de la anormalidad.

La posición binaria entre lo normal y lo anormal necesita ser deconstruida, aunque no a través de la reconducción de los sujetos ubicados en la categoría «anormal», sino a través de lo que propone Wiegman: «explorar un nuevo imaginario político en el que puedan forjarse diversas alianzas entre las personas que no se reproducen, entre los excéntricos del género, los bisexuales, los gays y las lesbianas, los no monógamos—, alianzas que pueden empezar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia» (2002, 177).

4. LAS TRAMPAS DE LA IDENTIDAD

La teoría queer se aleja de la victimización y la normalización. Como ya se ha dicho, a pesar de que parezca una paradoja, no preocupa tanto el logro de unos derechos, en definitiva, heteronormativos, como la eliminación de aquellos discursos que mantienen y reproducen relaciones de dominación. El deseo de normalidad reniega de la misma particularidad subjetiva y refuerza una posición sumisa. La destrucción de algunas categorías, fundamentalmente la de identidad, y con ella todas las prácticas que le son propias (asociacionismo, grupos identitarios, etc...) comporta una serie de riesgos que deben considerarse. El planteamiento queer distorsiona de tal manera el concepto de identidad que pone en peligro la lucha política del movimiento gay y lésbico. Se cuestiona la misma idea de colectivo homosexual debilitando así la lucha y militancia política basada en las identidades sexuales. Se pone en cuestión la misma utilidad política de las identidades sexuales.

Bajo la mirada queer, las identidades quedan completamente desarticuladas, son fluidas y cambiantes; se convierten en no-identidades. Las identidades provocadoras trabajan para interrumpir los discursos que limitan a los seres humanos. Lo queer es aquello que contesta la normalización pedagógica y encuentra maneras para apropiarse de los cuerpos. Convertir dichas apropiaciones en categorías identitarias estables es algo que dista mucho de la dinámica queer y que, más bien, está relacionado con estructuras de dominación que intentan *reformular* lo queer para someterlo a la lógica imperante.

Las identidades son una ficción, a pesar de que tienen una utilidad: corporeizar una lucha política con el objetivo de lograr unos derechos legítimos. Pero esta lógica activista debe enfrentarse con uno de los objetivos

centrales de la teoría queer: disolver las categorías de identidad. Se sostiene que las identidades sexuales son productos históricos y sociales y que la finalidad de fijarlas está relacionada, fundamentalmente, con el control social. El mismo binomio hombre/mujer excluye otras posibilidades y niega, en definitiva, el carácter constructivo del sexo y la sexualidad. El mundo, y con él, las instituciones, se estructura según esta lógica. Así, las reglamentaciones, las definiciones, las organizaciones sociales parten de este supuesto binario. Como nos recuerdan Berlant y Warner «La heterosexualidad implica tal cantidad de prácticas que no son sexuales que, en este momento, es inimaginable un mundo donde este compendio de normas hegemónicas no sea dominante» (Berlant y Warner 2002, 242). La posición queer cuestiona la mayor parte de los recursos educativos y sociales que se imponen bajo esta lógica heterosexista. Así pues, ¿es posible la misma idea de institución y de educación desde los parámetros queer? En nuestra realidad, se trata de ser algo, pero ser algo o alguien que se ajuste a las categorías establecidas, significa *estar dentro o estar fuera*. La política queer no solo se opone a la idea de normalidad sino a la misma idea de comportamiento normal. Los sujetos queer no desean ser normales, no desean estar *dentro*. Como dice Gamson, la dinámica de «o bien esto, o bien esto otro», o «eres gay o heterosexual» es una cuestión más que está relacionada con el carácter heteronormativo de las instituciones. Los gays no existen, del mismo modo que tampoco existen los heterosexuales. Las identidades son cambiantes y fluidas, las categorías son sociales e históricas. Bornstein nos recuerda: «¿Acaso distinguimos a un hombre de una mujer por su anatomía?» (Bornstein citado por Gamson 2002, 158). La aceptación de la homosexualidad no es el tema que nos ocupa, ni interesa al discurso queer, sino la deconstrucción del código hetero/homo. Así pues, el hecho de que las instituciones toleren y respeten la homosexualidad no es trascendente. Y no lo es porque, como hemos visto, se continúa manteniendo la misma lógica cerrada. La sexualidad humana es demasiado compleja para encerrarla en dos palabras limitadas. La mayor parte de su complejidad está relacionada con la imposibilidad de nombrarla, como mínimo, en su totalidad. El rechazo o aceptación de la homosexualidad, decíamos, no es el tema que nos ocupa, pero la cuestión central y trascendental será preguntarse ¿por qué esta elección de *objeto* despierta tantas ansiedades? «(...) No se trata de por qué algunas personas lo encuentran atractivo, sino por qué tantas personas lo encuentran aborrecible». (Harris, citado por Lizarraga 2003, 197). Es posible que encontremos una respuesta en lo que Derrida llama *alteridad absoluta*. «El ser y los otros son vistos como totalmente externos, totalmente separados, totalmente otros. Y cuando los sujetos se posicionan en el exterior absoluto nacen las fobias». (Morris 2005, 46).

5. EL CUERPO: ELEMENTO CENTRAL DE LA TEORÍA QUEER

En la pedagogía queer el cuerpo se ha convertido en un tema central y entendemos que es necesario que nos preguntemos: ¿qué ha llevado a una pedagogía de este tipo a fundamentar su discurso en la corporeidad? Una primera respuesta la encontramos en la reflexión de Llamas:

Tales procesos de subjetividad, de control de la propia vida, de determinación del propio destino, no pueden sino partir del cuerpo (...) Siendo sólo cuerpos, estamos (paradójicamente) en una posición privilegiada para conocernos, desarrollarnos, realizarnos e innovarnos, sin renunciar al placer ni a ninguno de los criterios de subjetividad metafísica. Sólo siendo cuerpos seremos algo más (Llamas, 1998).

El cuerpo, tal y como hemos descifrado, ha sido objeto de sumisión, imposición, docilización, anulación, negación, vejación, ignorancia, politización, pedagogización, etc. Parece lógico, pues, partir de una pedagogía que entienda esta posición del cuerpo en la subjetivización y que tenga presente la experiencia corporal de los sujetos. Los cuerpos de los sujetos «anormalizados» pueden convertirse fácilmente en «carne de cañón» para el resto de la sociedad. Sin la existencia del cuerpo negado no hay posibilidad de cuerpo aceptado y cuerpo vivido. Es en este sentido que se apuntan diferentes discursos pedagógicos.

5.1. El conocimiento encarnado

Una primera línea de discursos parte de los pedagogos/as, maestros, educadores/as que han vivido en sus propios cuerpos situaciones de opresión. Su propia experiencia es la primera fuente de conocimiento que les permitirá arrancar la producción de discurso *queer*. Un grupo significativo forma parte de colectivos GLBT, tal y como se desprende de Jennings (1994) cuando afirma que aproximadamente un 10% del profesorado estudiado (Boston) son gays o lesbianas, y el trabajo de Khayatt (1992) sobre la presencia invisible de los profesores homosexuales en las aulas de los centros educativos de los EEUU. Pero no solamente se trata de educadores ligados a posiciones GLBT, sino de personas que pueden haber sufrido opresiones por su color de piel, por el hecho de ser mujer, por hablar otra lengua, por pensar diferente, por tener una discapacidad, etc. Una parte de los pedagogos *queer* son personas «diferentes» que ejercen abiertamente esta diferencia. Un ejemplo clarificador de lo que afirman es la narración de Sedgwick (profesora de la literatura inglesa en of New York) en relación con su experiencia de diagnóstico de cáncer de mama:

En la época en que recibí el diagnóstico, los acontecimientos más inmediatos de mi vida eran, en primer lugar, una clase de doctorado sobre teoría queer, cuya docencia incluía materiales relacionados con el sida (Sedgwick, 2002, 45).

La autora parte de su propia experiencia de sufrimiento en su cuerpo (al margen de estar integrada en grupos GLBT). El trabajo para romper «pedagógicamente» las construcciones binarias se vive de forma diferente, porque algunos sujetos son educadores sociales que trabajan para eliminar situaciones que oprimen a los sujetos, pero a su vez sufren alguna situación de opresión/exclusión, por no ser heteronormativos, tener una discapacidad, provenir de una comunidad de origen diferente a la de acogida, etc. Otro ejemplo de esta situación particular de exclusión la encontramos en Audre Lorde. En cierto sentido Lorde terminó politizando e instrumentalizando su experiencia radical como negra y lesbiana apelando al retorno de esa parte femenina desterrada, olvidada. Aparecía, por lo tanto, una búsqueda de pacificación con ese interior no normativo, silenciado por las estructuras de poder. En síntesis, pensar cómo vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos nos puede ayudar a extrapolarlas a los discursos pedagógicos, convirtiéndose así, la experiencia, en una verdadera fuente de producción de conocimiento pedagógico. En un conocimiento encarnado.

5.2. La hipercorporalización

Una segunda línea parte de la hipótesis que los sujetos *anormalizados* han pasado a ser sujetos hipercorporalizados. El cuerpo ha tomado una relevancia desenfundada y el sujeto ha sido «cosificado» y ahora es, sobre todo un cuerpo. Tal y como nos hace ver Hénaff: «el suplicio libertino hace avanzar y lleva al extremo la lógica de la reducción anatómico/quirúrgica del cuerpo, postulada por la ciencia» (Hénaff, 1980, 29). Es a través de los diferentes saberes (entre los cuáles se encuentra la pedagogía) que el sujeto pasa a ser solamente un cuerpo, quedando anulada su personalidad, su historia y su identidad. En dicha situación se encuentran los cuerpos intersexuales, algunos de los cuales han sufrido en sus carnes la agresión y la violencia de la normalización. La intersexualidad pone en tela de juicio la situación binaria de hombre/mujer y representa el paradigma de la construcción del género. La matriz heteronormativa, con sus dispositivos de poder médicos, es la encargada de restaurar y mantener dichos criterios de normalidad. A través de drásticos medios quirúrgicos, se asigna un sexo. «El hecho de que este sistema que preserva las fronteras de las categorías de varón o de mujer haya existido durante tanto tiempo sin despertar críticas ni escrutinio desde ningún flanco indica la incomodidad extrema que despierta».

ta la ambigüedad sexual en nuestra cultura». (Chase 2005, 67). La intersexualidad cortocircuita los sistemas heteronormativos de sexo, género y sexualidad generando una incomodidad más que destacable en los sujetos inscritos como normativos. La intersexualidad se concibe como una situación de desorden, con carácter de falsa o anómala sexualidad. Si el otro ha sido reducido a un cuerpo físico, debemos plantearnos la manera de contestar a los modelos de producción biopolítica. Y esta manera la encontramos, justamente, en la recuperación de la dimensión simbólica del cuerpo.

5.2.1. *El cuerpo resistente*

La tercera línea entiende el cuerpo como espacio/territorio de resistencia subjetiva. El cuerpo presenta esta doble perspectiva: espacio de imposición del poder y espacio de resistencia. Desde los colectivos GLBT hasta muchos otros grupos que proponen la recuperación de los cuerpos como espacios de inscripción subjetiva se reclama la necesidad de hablar de *resistencia*. Para McLaren «es importante comprender la resistencia a las modalidades dominantes de subjetividad, de producción y del deseo, especialmente si dicha resistencia está conectada somáticamente con la formación de la voluntad y con la construcción del significado» (1997, 96). La opción pasa por entendernos como productores de subjetividad, y esta acción requiere necesariamente volver a pensar y revisar el espacio de nuestros cuerpos en los espacios sociales. El cuerpo es entendido como espacio de lucha (nos marcamos corporalmente para ser diferentes del resto), de conflicto (los otros no siempre aprecian nuestros cuerpos, y esto les provoca múltiples reacciones) y de contradicciones (no estamos constituidos por cuerpos monolíticos, sino que pueden ser interpretados desde múltiples perspectivas). Para McLaren, la tarea de la pedagogía en relación con la resistencia corporal es la de «aumentar nuestra autoconciencia, de apartar la distorsión, de descubrir formas de subjetividad que sean consecuentes con el cuerpo/sujeto capitalista y que asistan al sujeto en su rehacer histórico» (1997, 97). Los cuerpos que resisten buscan significados más allá de las políticas de «normalización» corporal, y lo hacen rompiendo las estructuras y los discursos binarios. Para McLaren «la pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo/sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de subjetividad (...) Para defenderse del miedo a la incertidumbre, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia, los cuerpos/sujeto necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece» (1997, 101-102).

En este sentido es destacable el trabajo de Grace (2001) sobre teoría *queer*, los cuerpos y la educación de adultos. Grace propone una pedagogía que no excluya a los adultos de una formación en temas *queer*, ni tampoco excluya la posibilidad de que los adultos que asisten a instituciones educativas tengan identidades *queer*. Se trata de repensar la biografía del sujeto, encarnando las posibilidades que la narratividad ofrece a los sujetos adultos. Esta nueva perspectiva de afrontar la pedagogía *queer* desde la educación de adultos posibilita el aprendizaje corporal en la dimensión del *Learning for Life*. Podemos aprender a vivir en nuestro cuerpo a lo largo de la vida, a través de todos los cambios que experimenta, pero también podemos aprender a lo largo de la vida cosas sobre todos los otros cuerpos, que también cambian y se transforman a través del tiempo.

6. LAS RAREZAS DE LA PEDAGOGÍA QUEER

Los planteamientos *queer* son posiciones que van más allá de la heteronormatividad y la normalidad como elementos de estabilidad pedagógica. Esta presunta estabilidad está constituida por declaraciones reguladoras que no son objeto de reflexión. En este sentido, la educación mantiene cierta atracción hacia la verdad pura y las identidades estables ignorando, recurrentemente, las contradicciones. Dibujar una pedagogía «transgresora», preocupada por las exclusiones de la normalidad, permite la construcción de zonas alternativas de identificación y crítica necesarias para reconocer las estructuras dominantes y para la creación de nuevos deseos (Britzman 2002, 200).

El juicio normalizador es una constante en pedagogía. Se da, a menudo, a través de comparaciones de manera que se citan las acciones individuales con una referencia que debemos seguir (Gore 2000, 234). La referencia a las normas es una característica común de la pedagogía. Se invita a los sujetos a seguir una determinada norma, se citan, se anuncian, etc. Así, un marco normativo de referencia, el todo, espacio de diferenciación y principio de una regla es el heterosexismo. Educar, en sus términos más clásicos y prácticos ha consistido, entre otros, en enseñar normas de comportamiento, de conocimiento, actitudes. Aquí la productividad del poder parece un precepto fundamental de la actividad pedagógica (Gore 2000, 234).

La exclusión representa el lado oscuro de la normalización, la definición de lo patológico. La exclusión define la diferencia, las fronteras y las zonas. Las técnicas de exclusión son constantes en pedagogía; se excluyen individuos, identidades, prácticas, así como formas de construir el conocimiento. Por lo tanto, el interrogante esencial es ¿Qué referencia debe

guiar a la pedagogía? Resulta casi impensable una pedagogía que no establezca límites, que no normalice y patologice. Pero al salir de estos discursos perversos nos encontramos con la posibilidad de dar todo el crédito a las autorepresentaciones de diferencia sexual ya que negar o alienar la autoridad de cualquier persona para describir o nombrar su propio deseo sexual es un acto de terribles consecuencias (Sedgwick 1998,40). «¿Puede, la pedagogía, reconocer la imposibilidad de pensar en la normalidad y la manera en que la normalidad se constituye una y otra vez?» (Britzman 2002, 212) Parece existir una limitación de las prácticas pedagógicas tecnocráticas o críticas para superar la exclusión en sus discursos. ¿La tarea de educar limita las mismas posibilidades de intervención? O bien ¿se trata de re-definir, re-configurar la misma noción de educar? Como se ha comentado anteriormente, la fundamentación en la misma hermenéutica, en la interpretación de la discursividad, permite construir una pedagogía que supera las nociones de normalización, exclusión y clasificación. En definitiva, ¿puede pensarse una educación que supere las exclusiones producidas por una lógica metafísica? ¿puede pensarse una educación que sea contingente, contextual, perspectivista? ¿una pedagogía sin absolutos, sin Verdades? ¿Una pedagogía que no contenga certezas sino orientaciones provisionales? Para Mèlich educar no está relacionado con la transmisión del sentido de la vida porque el sentido no puede darse, sino que está relacionado con la formación de una razón imaginativa, capaz de narrar sentidos, en plural, porque nunca existe un único sentido sino sentidos diferentes (Mèlich 2010, 25). En esta lógica, nos acercamos al concepto de experiencia como acontecimiento en el que «algo» le sucede al sujeto. «Algo» acontece. Se trata de una especie de apertura de lo que es la educación. Experimentarse y experimentar la otredad propia y ajena son aquí centrales. Dejar de hablar de la otredad para sentirla y hacerlo desde la piel, la sensibilidad, desde los otros lenguajes que no capturan y reducen al otro con el propósito de hacerlo inteligible. El respeto hacia la alteridad no entiende de reducciones. La auténtica compasión —en términos de Mèlich— se ejerce desde la diferencia porque algunos cuerpos son, efectivamente, diferentes. Probablemente aquí la educación ya no es normalización, ni exclusión, ni clasificación. Es experiencia viva, encarnada, un registro hermenéutico que sitúa algunas prácticas educativas también en el escenario de la performatividad, de la puesta en escena de aquello que se pone en juego en la construcción del otro, del cuerpo-otro. Una narratividad puesta en escena. Vamos, pues, de las imposibilidades de la educación a las posibilidades de la vida, del sentir lo vivido. Y esto no puede darse más que en espacios ajenos a las lógicas institucionales. Es decir, en territorios flexibles que permitan el azar, la contingencia y los acontecimientos. Que permitan, justamente, que «algo» suceda, que «algo» acontezca, que «algo» se mueva.

7. QUEER O CRIP: DE LOS CUERPOS EXTRAÑOS A LOS CUERPOS ROTOS

Si la pedagogía *queer* no se limita ni se centra exclusivamente en los temas ligados con la vivencia de las identidades GLBT sino que, fundamentalmente, busca la desestabilización del binomio normal/anormal, es pertinente plantearse su aplicación a otras realidades corporales, como puede ser el fenómeno de la discapacidad. Realidades hipercorporalizadas, reducidas a un cuerpo físico, que no se ajustan al estándar. Realidades medicalizadas y raptadas por un paradigma biomédico que ignora la confusión entre norma biológica y norma social. Realidades construidas socialmente que se han naturalizado permanentemente. Así pues, cabe preguntarse ¿Por qué necesitamos una pedagogía *queer*? Y ¿porque la necesitamos especialmente en materia de discapacidad? Es necesario hablar de pedagogía *queer* en el terreno de la discapacidad porque dicha teoría se ha preocupado de articular la cuestión de la alteridad en un registro de apropiación y subversión, cuestiones que, al fin y al cabo, son potencialmente posibilitadoras en materia de *educación especial*. En 1973 la homosexualidad era considerada un desorden psiquiátrico y actualmente la transexualidad todavía lo es. Ambos colectivos han vivido aislados y estigmatizados como *anormales*. Este paralelismo no significa que la cultura *queer* y la cultura de la discapacidad partan de la misma experiencia de opresión. Entre otras convergencias ambos colectivos han sido considerados como monstruosos y en ambos casos se ha puesto en juego la cuestión del orgullo. La cultura *queer* —si es que se puede hablar de cultura— celebra la diferencia, sin ocultarla, hasta la exhibición descarada. Entre otras cuestiones, esta cuestión del orgullo ocupa un lugar relevante en relación a lo que la teoría *queer* puede ofrecer al ámbito de la discapacidad.

Las personas con discapacidad que se autodenominan orgullosamente *freaks* fortalecen su sentido de resistencia, señalan una verdad y refuerzan su identidad. Pero Clare también se pregunta si en dicha autodenominación se puede estar olvidando una parte de la historia ligada a la segregación, la exclusión y el dolor (1999). Al respecto es evidente que las personas con discapacidad que se encuentran en momentos de negación, de tristeza o de rehabilitación no tienen la misma relación con la palabra *freak*. El proceso de asimilación y normalización no tiene nada que ver con su significado. La relación con este concepto será diferente para aquellas personas que ya tienen una historia ligada a la exposición y a la diferencia. Nos podemos preguntar: ¿dónde está el orgullo de una historia ligada a la exposición, corrección, segregación y eliminación? Para Clare las personas con discapacidad que se autodenominan *freaks* ayudan a construir una cultura de la discapacidad y ayudan también a trabajar para romper con la cultura dominante. Al utilizar la palabra *freak* se construye el orgullo de una herencia de siglos ubicada en los

márgenes. La historia que durante tantos años ha colocado a las personas con discapacidad en el escenario del odio, la vergüenza y en ocasiones también en el escenario de la subversión y la resistencia exige la utilización de la palabra *freak*, no sólo como símbolo de orgullo sino también para dar testimonio de siglos de discriminación. La cuestión importante no es porque a unos les gusta mantener relaciones sexuales nada convencionales o que les pasa a los cuerpos de los otros, sino porque al resto les incomoda tanto su visión.

Es en estos términos donde cabe contextualizar lo que se ha dado en llamar *Crip Theory*, la cual no deja de ser una epistemología queer aplicada al campo de la discapacidad. Teoría *maricona* y teoría *lisiada* son dos maneras de comprender una diferencia inaceptable para el sistema. La obra de McRuer plantea la construcción de la normalidad corporal, la heterosexualidad y las conexiones entre ambas relacionando dicha «normalidad» con la historia y política económica de la visibilidad de la discapacidad y la homosexualidad (2006). El sistema de normalización corporal produce un determinado sentido sobre la discapacidad que está profundamente ligado al sistema heterosexista o de obligatoriedad heterosexual que produce rareza, extrañeza o queerness. De forma que para McRuer la heterosexualidad obligatoria es contingente a la obligatoriedad de la corporalidad «normal» y viceversa. En definitiva, la discapacidad, como la homosexualidad, son el fruto de una biopolítica y una anatomopolítica de las poblaciones y los cuerpos respectivamente.

La Crip Theory está relacionada con el estudio de la conceptualización y materialización de órganos y discapacidades en diferentes territorios culturales y como estos podrían ser comprendidos desde la resistencia a la homogeneización cultural. La Crip Theory también está relacionada con la autoidentificación crip en la calle. Es decir, con la destrucción de bordillos, con sillas de ruedas encadenadas a los autobuses u otras estaciones, reivindicando servicios comunitarios e instalaciones para la independencia de dichos sujetos. Los activistas con discapacidad que se han identificado como crip lo han hecho como respuesta a la norma que impone una «corporalidad-capaz» y como respuesta a la subordinación y opresión que, a consecuencia de este imperativo, sufren algunos cuerpos. Cuerpos estigmatizados por una cultura que no quiere o no puede adaptarse a la presencia de corporalidades diferentes. Los artistas crip tienen orgullo y presentan alternativas alrededor de la abyección. Es decir, en cierta manera juegan con la cuestión de la monstruosidad como provocación y posibilidad de existencia.

Es evidente que la educación que quiera inscribirse en este planteamiento debe alejarse de las cuestiones de la normalidad y la integración pero debe, especialmente, alejarse de la dicotomía ayudante/ayudado generando

otros espacios de relación, otra lógica en la construcción del saber y, posiblemente, otros objetivos en la transmisión del saber. Es necesaria la construcción de territorios educativos y políticos que faciliten la apropiación de etiquetas, la invención de soluciones propias frente al malestar, que se alejen del deseo de integrar, que consideren seriamente el saber de los sujetos sobre aquello que «les pasa», que sacudan, que provoquen... Es necesaria una recuperación de la dimensión simbólica de los cuerpos como forma de resistencia a los modelos de producción biopolítica, lo cual, supone otra lógica en la articulación de servicios y recursos dirigidos a las personas con discapacidad. Supone otra epistemología de la discapacidad capaz de generar otras significaciones sobre la misma discapacidad que superen la normalización corporal.

*I am not one of the physically challenged—
I'm a sock in the eye with a gnarled fist
I'm a French kiss with cleft tongue
I'm orthopedic shoes sewn on the last of your fears
I am not one of the differently abled—*

.....

*I'm Eve I'm Kali
I'm The Mountain That Never Moves
I've been forever I'll be here forever
I'm the Gimp
I'm the Cripple
I'm the Crazy Lady
I'm the Woman With Juice.*

Cheryl Marie Wade

NOTAS

- [1] Tal y como expone de forma detallada Carbonell: «El caso arranca el 3 de agosto de 1982, cuando un oficial de policía acude al domicilio particular de Michael Harwick en el barrio de Virginia Highlands a dejarle un aviso de arresto por no haber comparecido en un juicio que se le seguía por beber en público. Alguien de la casa le permitió la entrada al oficial de policía y le dijo que podía encontrar a Michael en el piso de arriba. El policía subió y abrió la puerta de un dormitorio, encontrando a Michael y a otro hombre practicando sexo oral. El oficial arrestó a ambos y los llevó a la estación de policía donde con términos muy gráficos les dijo a todos los presentes la razón por la que había arrestado a los dos hombres. El mismo policía era conocido por su aversión a los homosexuales y ya había detenido a varios más anteriormente. Los detenidos fueron puestos en libertad doce horas después de su arresto, pero un abogado de la *American Civil Liberties Union* (ACLU) se puso en contacto con Michael para ver si quería intentar impugnar la ley de Georgia que sancionaba la sodomía» (2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berlant, L.; Warner, M. (2002). Sexo en público, en Mérida, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 229-257.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Mexico: Paidós.
- Butler, J. (2002a). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight, *Educational Theory*, 45, 151-165.
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, en Mérida, R. M. (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 197-228.
- Carbonell, M. (2009). *Bowers versus Hardwick: cuando el derecho entra en la recámara*. Disponible en <http://www.miguelcarbonell.com/articulos/Bowers.shtm> [Consulta 2010, 9 de octubre]
- Chase, C. (2005). Hermafroditas con actitud: cartografiando la emergencia del activismo político intersexual, en Grupo de Trabajo Queer (eds) *El eje del mal es heterosexual: Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*. Madrid: Traficantes de sueños, 87-111.
- Clare, E. (1999). *Exile & Pride: disability, queerness and liberation*. U.S.A.: South End Press.
- Córdoba, D; Sáez, J; Vidarte, P. (2005). *Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona: Egales.
- Curran, G. (1998). *Challenging heterosexuality and homophobia in schools*. [En línea] Disponible en: www.aare.edu.au/index.htm. [consulta 2010, 23 de junio].
- Curran, G. (2002). *Young Queers Getting Together: Moving Beyond Isolation and Loneliness*. Ph.D. Faculty of Education, University of Melbourne.
- Ferrús, B. (2007). ¿Por qué necesitamos una pedagogía queer? *La Vanguardia*, 5 de setiembre.
- Gamson, J. (2002). ¿Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema, en Mérida, R.M. (Ed) *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 141-172.
- Gough, A. & Gough, N. (2002). Queer(y)ing Environmental Education Research: A Discursive In(ter)vention, *Proceedings 10th Contemporary Approaches to Research in Mathematics, Science and Environmental Education Symposium*. Deakin University, 9-10 de diciembre 2002.
- Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía, en Popkewitz, T.; Brennan, C. (coords) *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 228-249.
- Grace, A. P. (2001). Being, Becoming, and Belonging as a Queer Citizen Educator: The Places of Queer Autobiography, Queer Culture as Community, and Fugitive Knowledge, *Proceedings National Conference CASAE-ACÉÉA*.
- Grupo de Trabajo Queer (2005). *El eje del mal es heterosexual: figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hénaff, M. (1980). *Sade. La invención del cuerpo libertino*. Barcelona: Destino.
- Jennings, K. (1994). *One Teacher in Ten: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories*. Boston: Alyson Publications.

- Kopelson, K. (2002). Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: Reconstructed Identity Politics for a Performative Pedagogy, *College English*, 65 (1), 17-35.
- Khayatt, M. D. (1992). *Lesbian Teachers: An Invisible Presence*. Albany: University of New York Press.
- Lizarraga, X. (2003). *Una historia socio-cultural de la homosexualidad*. Barcelona: Paidós.
- Lorde, A. (1984). *La hermana y la extranjera*. Madrid: Horas.
- Liotard, J.-E. (1999). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa
- Llamas, R. (1998). *Teoría torcida: Prejuicios y discursos en torno a «la homosexualidad»*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mérida, R. (2002). (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Morris, M. (2005). El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer, en Talburt, S.; Steinberg, S. (Eds.) *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó, 35-55.
- McKeehen, L. (2002). *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom*. Louisiana State University: Ph. D.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- Peter, (2000). *A People's History of The*. Nueva York: Penguin Books.
- Pie, A. (2009). *Educació social i Teoria Queer: de l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona: UOC.
- Pinar, W. F. (1998). *Queer Theory in Education*. Mahwah: Erlbaum.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Planella, J. (2007). *Los monstruos*. Barcelona: Ediuoc.
- Popkewitz, T. S.; Brennan, M. (Comp.) (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.
- Sedgwick, E. K. (2002). A (queer) y ahora, R. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* Barcelona: Icaria, 29-54.
- Spivak, G. Ch. (1992). Acting Bits/Identity Talk. *Critical Inquiry*, 18 (4), 770-803.
- Talburt, S.; Steinberg, S. R (2005). *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Weems, L. (1999). Pestalozzi Perversity, and the Pedagogy of Love, in Letts, W. J. & Sears, J. T. (Eds.) *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Maryland: Rowman and Littlefield, 27-36.
- Woog, D. (1995). *School's Out: The Impact Of Gay And Lesbian Issues On America's Schools*. Los Ángeles: Alyson Publications.
- Uunks, G. (1995). (ed.) *The Gay Teen: Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay and Bisexual Adolescents*. Nova York: Routledge.

PALABRAS CLAVE

Ciencias de la Educación, Cuestiones de Género, Política de la Educación, Orientación Sexual, Actitudes Sociales, Homosexualidad

KEYWORDS

Science Education, Gender Issues, Politics of Education, Sexual Orientation, Social Attitudes, Homosexuality.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Jordi Planella Ribera, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Está acreditado como Catedrático del área de Teoría e Historia de la Educación. Ha sido el investigador principal del proyecto *Controversias tecnocientíficas y participación ciudadana en las políticas sociales de dependencia* (CSO208-06308-C02-02). Su línea de investigación se centra en la Pedagogía de la Diversidad Funcional y el Pensamiento Pedagógico Contemporáneo.

Asun Pie Balaguer, Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona). Participa en el proyecto de investigación *Controversias tecnocientíficas y participación ciudadana en las políticas sociales de dependencia* (CSO208-06308-C02-02). Su línea de investigación se centra en la Pedagogía Queer y la Discapacidad.

Dirección de los autores: Jordi Planella Ribera y Asun Pie Balaguer
Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya
Rambla del Poblenou, 156
08018 BARCELONA
E-mail: apieb@uoc.edu
E-mail: jplanella@uoc.edu

Fecha Recepción del Artículo: 08. Julio. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 15. Octubre. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 16. Diciembre. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 14. Junio. 2011

Recensiones

GARCÍA CUADRADO, J.A. (2010)*Antropología Filosófica*

Pamplona: EUNSA, 254 pp.

El autor se formula valientemente las preguntas imprescindibles en cualquier existencia humana, y proyecto educativo: ¿Quién soy yo?; «¿qué he de hacer de mi vida para que sea una vida plena?»; ¿existe otra vida después de la muerte? Recuerda que la exhortación «Conócete a ti mismo» estaba esculpida sobre el dintel del templo de Delfos, para testimoniar una verdad fundamental que debe ser asumida como la regla mínima, ya que todos los hombres y mujeres desean saber.

Considera que la realidad se muestra a la mirada humana como una articulación ordenada en niveles naturales de menor a mayor complejidad, hasta llegar a la pregunta por lo esencial del ser humano. Anuncia la consciencia de que el hombre comparte una serie de propiedades con los seres vivos que les diferencia de los inertes, pero que sustantivamente es diferente.

En una primera aproximación, el autor en el capítulo tercero, define operativamente el conocimiento como una relación comunicativa, educativa, entre el sujeto que conoce y una realidad que es conocida. Esta relación supone de algún modo una síntesis de esos dos elementos, pero esta unión es radicalmente distinta de la síntesis material (de orden físico o químico) en la cual cada elemento pierde su naturaleza propia y se funde en un todo con unas propiedades nuevas. Lo propio del conocimiento es la permanencia del sujeto y el respeto de la alteridad de lo conocido.

El proyecto educativo ha de saber que el apetito en un ser vivo es la tendencia o inclinación a la propia perfección. Una de las características de la vida es que lo vivo camina y se distiende a lo largo del tiempo hacia una plenitud de

desarrollo: es lo que denominamos «crecimiento». Esta plenitud hacia la que se inclinan todos los seres, no sólo los vivos, puede ser designada con el término de «bien».

El ser humano —señala en el capítulo quinto— se caracteriza por su peculiar apertura a la belleza, a la verdad y al bien. Por eso, otra de las posibles definiciones de hombre es la del «ser que busca la verdad». En efecto, el hombre es capaz de adecuar su entendimiento a la realidad de las cosas; es más, se trata de un deseo irrenunciable de la naturaleza humana y de cada hombre. El aprendizaje significativo encuentra aquí la clave de su éxito.

Un programa educativo de calidad se fundamenta en que el hombre es un ser abierto a la verdad; pero además el hombre está abierto hacia el bien al que tiende de modo natural. El autor considera que la voluntad humana es la tendencia espiritual hacia un bien concedido por la inteligencia. No obstante, en la experiencia cotidiana resulta difícil a veces distinguir entre las tendencias sensibles (deseo) y las de orden intelectual (querer).

Destaca, en el capítulo séptimo, la importancia de la afectividad en la vida humana y en la educación. Ya que nada nos resulta más familiar y cercano que la vivencia afectiva con la que se colorea la percepción subjetiva de la realidad. Sin embargo, esa misma subjetividad dificulta la toma de distancia necesaria frente al objeto de estudio, y puede llevar a pensar que el mundo de la afectividad es irreducible a una comprensión racional. Sin embargo, renunciar a su comprensión equivale a renunciar al modo más específicamente humano de hacerse cargo de la realidad y del hombre mismo.

El texto puede ayudar de forma sobresaliente a la programación en el aula. Ya que la persona es el supuesto individual de naturaleza racional. La persona

es una substancia, es decir, aquello que es «sustrato» de los accidentes. La sustancia existe en sí misma, mientras que los accidentes sensibles existen en el sujeto subsistente. En el plano ontológico la identidad individual está asegurada por el principio de individuación; pero en el plano existencial el yo personal debe «realizarse» y concretarse, pues aparece indeterminado en su origen y se determina con las decisiones libres.

La educación en la libertad es supuesto de la vida social democrática. La libertad —se señala en el capítulo nueve— viene ejercida en el tiempo y conoce diversas fases de maduración, pero en la existencia del individuo humano no le advierte ningún salto ontológico. La libertad se ejerce en la ausencia de coacción, en el ejercicio de la responsabilidad, en el cumplimiento de lo prometido, e incluso en la indecisión, que es prueba evidente de la libertad del hombre. La libertad fundamental o «trascendental» es uno de los rasgos específicos de la persona humana. Se trata por tanto de una «libertad constitutiva» o «nativa» porque está inscrita en todo ser humano de manera originaria por el mero hecho de ser persona.

La vida social, insiste el autor, es un hecho presente en la vida humana puesto que es evidente que la persona vive y se desarrolla en la sociedad. Pero el hecho social, es decir, la sociabilidad humana, precisa de un fundamento explicativo. ¿Se trata de un hecho aleatorio, meramente accidental o extrínseco a la persona humana? Refiere que a lo largo de la historia del pensamiento se han dado diversas respuestas acerca del fundamento de la vida social. Un hecho parece claro, el hombre está hecho para «con-vivir»; la convivencia es un medio imprescindible para la perfección y la felicidad del ser humano. De aquí surge la diversificación de funciones laborales, sociales y educativas.

El capítulo once trata de la persona, la sexualidad y la familia. La sexualidad

es un modo de ser de toda persona humana. Ser varón o mujer no es algo accesorio o separable de la persona, pues comporta un modo de estar en el mundo, de relacionarse con los demás. La persona humana no se reduce a lo biológicamente dado, pero su identidad personal no puede construirse al margen o en oposición a lo biológico. En la persona humana, el sexo y el género, es decir, el fundamento biológico y su expresión natural, no son idénticos, pero tampoco son del todo independientes. Varón y mujer tienen la misma naturaleza, pero la tienen y la realizan de modos distintos y complementarios.

El problema de la esencia o naturaleza humana es uno de los eternos problemas metafísicos que acoge un amplio abanico de propuestas: desde la filosofía de Heráclito, en la que se niega el principio estable en los cambios, hasta la concepción parmenídea del ser inmutable y permanente. Se explica de forma satisfactoria e inteligente como la realidad es a un tiempo esencialmente permanente y existencialmente dinámica.

Finalmente, se señala que lo dicho en los capítulos anteriores no es suficiente para abordar la cuestión acerca del origen del hombre. Es evidente que el hombre es un ser vivo en virtud del parentesco con los demás seres animados, pero cabe preguntarse ¿el ser humano es más que una especie animal evolucionada? Señala que la cuestión del origen del hombre es una cuestión difícil porque ninguno de nosotros estuvo presente en él: no es un hecho experimentable en sentido estricto. Analiza la explicación evolucionista comúnmente aceptada al señalar que: «existe en la actualidad un amplio consenso entre los biólogos acerca del hecho de la evolución, aunque también existen discrepancias, a veces serias, acerca de la explicación».

El último capítulo está dedicado al difícil problema de la finitud y la trascendencia de la persona humana. Cuestión educativa que no puede ignorarse

en el aula. La muerte en el hombre no sólo es un hecho que se presenta al término de la vida, sino que se «anuncia» a través del dolor y de la enfermedad a lo largo de la existencia. En efecto, la enfermedad y el dolor, muestran la imperfección del hombre; son «avisos» del carácter limitado y contingente de la vida humana. No solo porque la enfermedad a veces nos lleva a la muerte, sino porque todo dolor nos enfrenta con un mal inevitable en el que tomamos conciencia de nuestra finitud de hombres. No obstante, esta finitud puede abrirnos a la infinitud y la trascendencia de Dios.

*María Paz Trillo Miravalles
Emilio López-Barajas Zayas
UNED*

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. (ED.) (2010)

Cien años de pedagogía en España
Valladolid: Castilla Ediciones, 148 pp.

Han transcurrido más de cien años desde que en 1904 se creara la Cátedra de Pedagogía Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid. Hace también más de un lustro desde que los Profesores Ruiz Berrio y Vázquez Gómez coordinaran en el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid una obra de gran relevancia bajo el título, «Pedagogía y Educación ante el siglo XXI». Allí colaboraron desde distintas universidades los Profesores Ibáñez-Martín, Esteve Zarazaga, Ángeles Galino, Carabaña, Pérez Juste, Santiuste Bermejo, Escámez Sánchez, García Aretio y Caride Gómez, entre otros.

Desde la Universidad de Salamanca

y durante ese mismo año de 2005 se celebraron unas Jornadas bajo el lema «La Pedagogía en España y en el Espacio Europeo de Educación Superior». Precisamente la semilla sembrada en aquellos fructíferos días ha germinado en los ocho trabajos que componen esta obra editada por el Profesor Hernández Díaz. El contenido de la misma abarca las grandes disciplinas que han configurado el corpus de la pedagogía: Historia y Teoría de la Educación, Educación Comparada y Política de la Educación, Didáctica y Educación Especial, para terminar con un recorrido histórico por lo que ha sido la formación de maestros y poner punto final con un trabajo sobre la figura de Bartolomé Cossío. Profundicemos en su contenido con más detalle.

Así, en primer lugar el editor de la obra estudia la Historia de la Educación en clave temporal aunando las grandes líneas de investigación y los investigadores más fructíferos que desde las diversas universidades españolas han contribuido en distintos momentos al avance y discurrir de esta disciplina en el último siglo (pp. 13-59). Entre ellos destacamos como representantes sobresalientes de esta disciplina a Luis de Zulueta, Joaquín Xirau, Iniesta Corredor, Ángeles Galino, Emilio Redondo, Claudio Vilá Palá, Alfonso Capitán y Buenaventura Delgado, entre otros tantos académicos que a día de hoy siguen ejerciendo su magisterio.

En el segundo capítulo el Profesor García del Dujo explora la Teoría de la Educación desde su experiencia como alumno y como profesor de la Universidad de Salamanca. Cuenta el autor que se encontró con esta asignatura en el segundo curso del plan de estudios de 1974 correspondiente al Primer Ciclo de la División de Filosofía y Ciencias de la Educación y sus descriptores tenían que ver con «antropología, biología, filosofía y epistemología» (p. 64). Recalca como evento clave en el desarrollo y asentamiento de la Teoría de la educación

como disciplina el *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* que desde 1982 se sigue celebrando con una periodicidad anual. Por otro lado destaca, primero, el papel desempeñado desde 1986 por *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* como «órgano de expresión de esta comunidad científica» (p. 68) y, seguidamente, el lugar que viene ocupando desde 1999 la revista *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* conscientes del desafío que la tecnología de nuestro tiempo está planteando a la forma de «entender, explicar y tratar los viejos y nuevos fenómenos educativos» (p. 69).

El tercer trabajo centra su mirada sobre la Educación Comparada con una contribución de la Profesora García Crespo quien analiza los dos campos esenciales que definen la vida académica: docencia e investigación. Destacamos el gran número de Tesis Doctorales que se defienden dentro de este campo donde el premio Pedro Rosselló, a iniciativa de la Sociedad Española de Educación Comparada, ha estimulado la calidad de estos trabajos. Grandes académicos de este campo fueron Ricardo Marín y Alejandro Sanvisens, quizá hoy el Profesor García Garrido sea el principal referente en este campo.

La siguiente contribución lleva como título «La política de la Educación como disciplina académica: ayer y hoy» y en sus páginas el Prof. de Puelles estudia aspectos tan relevantes para la disciplina como los problemas terminológicos asociados a este campo del saber y los obstáculos epistemológicos entre política de la educación —*politics*— y política educativa —*policy*—. Además señala que el objeto de estudio de la política de la educación ha de ser los valores, los actores, las instituciones educativas, el currículo, las políticas educativas y los diferentes niveles de gobierno de los sistemas educativos sin olvidar los niveles supranacionales de decisión. Para de Puelles son estos campos de estudio los

que construirán «una teoría general de la política de la educación» (p. 92).

En el quinto capítulo, «Didáctica y currículum en los estudios de Pedagogía», la Profesora Clemente Vinuesa aborda estos conceptos «próximos pero no idénticos» (p. 101) en clave histórica, y reflexiona sobre las causas de su encuentro a partir de la influencia desde entornos anglosajones en aportes de autores como Tyler, Bloom, Stenhouse, Gimeno y Schön.

«De la Pedagogía Terapéutica a la Educación Especial» es el título del trabajo de la Profesora Ortiz González en el que se nos presenta un recorrido histórico de cómo se han establecido estas disciplinas en los distintos Planes de Estudios de la Universidad y cómo desde su óptica profesional, ha percibido la evolución de una educación segregadora hacia una más inclusiva donde el valor de la igualdad de oportunidades es el referente para las personas con discapacidad. La autora señala con acierto que «el futuro se perfila como una apuesta por la inclusión de las personas con discapacidad y otros colectivos en la sociedad actual» (p. 123).

El Profesor Vega Gil estudia la formación de los maestros en los distintos momentos del último siglo. Concluye señalando que las relaciones académicas entre formación de maestros y ciencias de la educación ha sido conflictiva y que «el nacimiento de los estudios pedagógicos en España vendría a separar (más que a unir) los campos de formación de maestros y de ciencias de la educación» (p. 115). Esta afirmación, entendible pero acaso exagerada, descubre la escisión de los conocimientos propios del profesor. No podemos reducir la preparación del maestro para el acceso a la función docente al simple dominio técnico y profesionalizante. El maestro ha de tener además una honda formación humanística.

Llegamos al fin de la obra con el

aporte del Profesor Otero Utarza sobre la relevante figura de Bartolomé Cossío y su significación en el contexto de la pedagogía europea.

Como habrá podido apreciarse nos encontramos con una obra completa por la temática diversa que abarca, y divulgativa por su orientación de darse a conocer a un público amplio. Su lectura acerca a los educadores a un lugar de reflexión sobre la ciencia pedagógica del último siglo.

Ernesto López Gómez
Universidad Complutense de Madrid

QUINTANA CABANAS, J. M. (2010)

Del sentimiento de inferioridad a la autoestima.

Madrid: CCS, 101 pp.

El libro que nos ocupa, del profesor Dr. José María Quintana Cabanas, es un texto de carácter divulgativo, de 101 páginas de contenido, estructurado en cuatro partes bien diferenciadas y con un total de 33 breves capítulos que facilitan su lectura. En él se aborda el estudio del sentimiento de inferioridad y de la autoestima, como dos caras de una misma moneda (según expresión del propio autor), con un enfoque educativo, práctico, de ayuda personal.

Encuadramos esta obra en una dilatada, fecunda y prestigiosa trayectoria profesional del autor, como investigador, docente, escritor y divulgador, tanto a nivel nacional como internacional, de temas principalmente relacionados con la educación. Quintana ha buscado siempre ayudar al individuo en su singular desarrollo integral, mediante un planteamiento educativo de corte humanista,

que apele a la razón como herramienta fundamental, aunque contemplando también su dimensión afectiva-emocional. Es, por otra parte, un referente en el conocimiento y la investigación relacionados con la Educación Psicológica y, particularmente, con la Caracterología aplicada a la Educación, ciencia que ha impulsado decididamente a través de obras tan significativas como *«Pedagogía Psicológica. La Educación del Carácter y de la Personalidad»* (1992). Madrid: Dykinson. Es en este contexto en el que debemos ubicar esta obra, que supone una importante aportación, plenamente vigente y muy práctica, para la consecución del objetivo citado.

El contenido se estructura en cuatro grandes apartados, bien secuenciados, que guían al lector, de manera lógica y coherente, hacia el descubrimiento de lo esencial de la cuestión abordada.

En el primero, se plantea qué es el Sentimiento de Inferioridad y qué manifestaciones problemáticas y expresiones diferenciales del mismo se constatan en las personas. Afirma el autor, siguiendo a Adler (1955), que «sentirse inferior» es una condición inherente a todo ser humano que se constituye en una característica básica de su personalidad, condicionando su conducta. Además de los planteamientos de Adler, el profesor Quintana recaba también el apoyo de la Antropología para fundamentar su afirmación. La Antropología considera al ser humano como un ser deficitario, precario, con dificultades para responder a los retos que la vida le plantea.

En este primer apartado se describen, también, las manifestaciones o expresiones más diferenciales de esta problemática: en el niño (por su gran dependencia y su lucha por expandir su «yo»), en la mujer (por causas educacionales, culturales y sociológicas), en algunos colectivos concretos (determinados pueblos y grupos étnicos), en las personas tímidas (la timidez, caso particular del sentimiento de inferioridad, se manifiesta

como miedo o temor a los demás en situaciones de relación ordinaria).

El segundo apartado está dedicado a analizar las consecuencias de dicho sentimiento en la persona. En él se estudia una consecuencia general, planteada ya por Adler (1955), que deriva de la propia experiencia o vivencia de la inferioridad: la voluntad de poder. Y la forma o modo concreto que ésta adopta: la compensación. Las compensaciones, afirma Quintana, pueden ser adecuadas o inadecuadas, según el modo de llevarlas a cabo, en función del objetivo concreto que persiguen y los recursos utilizados. Y presenta toda una detallada clasificación y descripción de las mismas, además de citar expresamente el «carácter dominante» como una de ellas, particularmente problemática.

En el tercer apartado se estudia cómo puede superarse el sentimiento de inferioridad. Se plantean dos vías antagónicas: los métodos ilusorios, no recomendables, basados en la autosugestión del individuo, en el falso reforzamiento de la personalidad por medios artificiales y perjudiciales (alcohol, otras drogas,...) o en la creencia de la propia excelencia (autoconfianza desmedida, sin base realista que la sustente); y los métodos realistas, basados en el análisis de la realidad, que plantean, al contrario que los anteriores, un afrontamiento consciente y meditado del problema, para resolverlo de manera realista y efectiva. Se analizan bien sus causas, se enuncia el objetivo buscado y, seguidamente, se describe el procedimiento a desarrollar para su consecución. Pero el profesor Quintana también trata diferencialmente esta cuestión, ofreciendo algunas consideraciones y orientaciones enfocadas específicamente a niños y adolescentes.

En la última parte del libro, se analiza la estrecha relación existente entre los tres conceptos considerados básicos para comprender el tema planteado: *sentimiento de inferioridad*, *autoconcepto* y *autoestima*. Se citan algunas de las téc-

nicas existentes para lograr un autoconcepto objetivo y se ofrece una definición propia del concepto *autoestima*, así como una clara diferenciación entre la auténtica autoestima y la *pseudoautoestima* o falsa autoestima. Para terminar, el autor enumera unas orientaciones fundamentales para la consecución de una sana autoestima y nos hace ver, a modo de motivación que active nuestra voluntad, las principales bondades de la misma, cuyo logro representa el mejor camino para la superación del sentimiento de inferioridad. El Dr. Quintana aboga por educar la autoestima a lo largo de toda la vida, como un elemento de crecimiento personal (autoeducación).

En el texto se presenta, además, un cuestionario sencillo y práctico, elaborado por el propio autor, para detectar el sentimiento de inferioridad (Quintana, 1992), y otro para detectar el grado de timidez (J. Cheek, 2002); juntamente con diversos casos prácticos, perfectamente estructurados en su exposición, en los que se describen vivencias o experiencias significativas relacionadas con la problemática que se analiza, proponiéndose, seguidamente, su correspondiente diagnóstico y el tratamiento coherente con el mismo.

En resumen, se nos plantea en esta obra un recorrido ilustrado completo por uno de los caminos más transitados y fascinantes de la personalidad; un camino que nace en la más auténtica condición humana, la de la debilidad, la inseguridad, la insuficiencia, el sentimiento de inferioridad, y lleva a la aceptación personal, al amor a sí mismo, a la autoestima auténtica. Quintana nos ilumina respecto a esta realidad: analiza las causas y manifestaciones de la problemática que enfoca, sus consecuencias, aporta orientaciones que ayuden a su superación y al logro de la autoestima deseada, y, finalmente, nos hace ver las ventajas y beneficios que todo ello reporta para el desarrollo personal y social del individuo. Nos parece, por tanto, altamente recomendable su lectura,

de la cual se derivará, sin duda, gran aprovechamiento educativo.

Ezequiel Redondo Mercadal
UNED

SANCHIDRIÁN, C.; RUIZ BERRIO, J. (COORDS.) (2010)

Historia y perspectiva actual de la educación infantil.

Barcelona: Editorial Graó, 431 pp.

Hay libros que aparecen en el momento adecuado. Libros cuya existencia se echa de menos, tanto por la masa de información producida en los últimos años en torno al tema sobre el que versan, como por el tema mismo o las necesidades derivadas de la docencia. La editorial Graó, de la mano de los dos coordinadores del libro reseñado, Carmen Sanchidrián —que ya coordinó el monográfico número 10 de la revista *Historia de la Educación* sobre «La historia de la educación infantil», publicado en 1991— y Julio Ruiz Berrio —maestro de muchos historiadores de la educación de este país, a quien la jubilación, y el pase a la condición de emérito, parecen haber dado nuevas alas—, ha acertado a publicar el libro necesario en el momento oportuno. Una obra colectiva, en la que han colaborado veinte autores, con 19 capítulos precedidos de una introducción a cargo de los dos coordinadores, cuyo detalle —títulos y autores— proporcionamos antes de pasar a efectuar una serie de consideraciones sobre su contenido:

— «Antecedentes fundamentales de la educación infantil. La pedagogía y la escuela maternal y familiar» (Alejandro Mayordomo).

- «La educación infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates» (Carmen Sanchidrián).
- «La escuela maternal francesa. La construcción de un modelo propio» (Carmen Sanchidrián).
- «Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España» (Julio Ruiz Berrio).
- «Un método educativo para la infancia: el de Fröbel» (Sara Ramos).
- «La introducción de los jardines de la infancia en España. Aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo» (Carmen Colmenar).
- «La educación infantil en la Institución Libre de Enseñanza» (Eugenio Otero).
- «Bases pedagógicas de la Escuela Nueva. El progresismo de John Dewey» (Virginia Guichot).
- «María Montessori y otras aportaciones italianas» (José Manuel Prellezo).
- «El método Decroly» (Pedro Luis Moreno).
- «La modernización de la escuela infantil en Cataluña» (Bernat Sureda).
- «La escuela de Ginebra: Claparède, Piaget, Audemars y Lafendel» (Ángel C. Moreu).
- «El constructivismo en la educación infantil: Ausubel, Bruner, Vigotsky» (Julio Pérez-López y María José Juan-Vera).
- «La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner» (Julio Vera).
- «Algunos modelos de educación infantil» (Inmaculada Egido).
- «La especialización del personal de los centros de educación infantil» (Carmen Diego y Montserrat Fernández).
- «Políticas educativas de educación infantil en la España actual (1989-

2009)» (Isabel Grana y Francisco Martín Zúñiga).

—«Panorama europeo de la educación infantil» (Inmaculada Egido).

—«Organismos internacionales de educación infantil» (Clementina García Crespo).

Dijimos al comienzo de esta reseña que ésta era una obra necesaria, que aparece en el momento oportuno tanto desde el punto de vista de la investigación como de la docencia. En lo que a la investigación se refiere, dicha afirmación puede resultar extraña, o incluso errónea, en un libro integrado por 19 capítulos que, cada uno en su tema, constituyen trabajos de síntesis de otros anteriores más especializados a cargo, entre otros y en la mayoría de los casos, de sus autores. Es cierto, asimismo, que algunos de ellos no suponen aportaciones nuevas, en español, para quienes desde la historia, la psicología, la política y el comparativismo internacional se han acercado a estos temas. Los capítulos relativos, por ejemplo, a Montesino, Fröbel, Dewey, Decroly, la escuela de Ginebra, el constructivismo o los organismos internacionales de educación infantil, poco dirán de nuevo a quienes han investigado, escrito o leído con cierta amplitud sobre lo dicho en los mismos. En estos casos, el conocedor del tema agradece la síntesis bien hecha y al día, así como la bibliografía comentada que la acompaña. Por el contrario, hay otros capítulos —por ejemplo, los relativos a Pedro de Alcántara García y Bartolomé de Mingo, la escuela infantil en Cataluña o algunos modelos actuales de educación infantil, entre otros— en los que la producción en español existe, pero es menos conocida fuera del ámbito de los especialistas en la cuestión sobre la que versan. De ahí el acierto de su inclusión en esta obra. Por último, hay capítulos —en especial, los que se refieren a los orígenes de la educación infantil en Gran Bretaña y de la escuela maternal en Francia— en los que la abundante y buena producción historiográfica existente

ha sido escrita en inglés o francés. El lector español agradecerá en ambos casos un trabajo de síntesis inexistente en su idioma, en especial si dicho trabajo muestra el buen conocimiento de dicha producción.

En cuanto a la docencia, la afirmación efectuada no precisa casi justificación. La existencia de un grado de Maestro en Educación Infantil y la presencia, en muchos casos, en el mismo de una disciplina con títulos tales como Historia de la Educación Infantil, La Educación Infantil en su Perspectiva Histórica e Internacional, u otros similares, hacía necesaria, ya hace algún tiempo, la existencia de una obra de este tipo. Quienes imparten dichas materias agradecerán asimismo que en el mercado exista al menos una obra básica de referencia. Como también lo harán quienes, por trabajar en este nivel educativo o por que se interesen por el mismo, puedan disponer de una obra que aúna y trata sus aspectos históricos, políticos, psicológicos e internacionales.

Más allá del contenido o del tratamiento de cada tema, el acierto principal de la obra reside en su estructura. No se trata, en efecto, de una historia de la educación infantil, sin más, sino también de dar cuenta, en la medida de lo posible, de su evolución más reciente y de su situación actual desde una doble perspectiva política e internacional. El problema básico que se plantea al coordinar una obra de estas características es el de la selección de los temas a incluir en el mismo y el de quienes escriben sobre ellos. Acerca de este último aspecto ya dije que estamos ante autores especialistas o buenos conocedores del tema a su cargo. En cuanto a los temas o contenido, muchas veces hay que adecuarlo a las características y especialización de los colaboradores. En general, la obra resulta, desde esta perspectiva, equilibrada y completa. Nada de los que figura en ella sobra o está de más. No obstante, sin duda por preferencias que tienen mucho de subjetivas, uno echa de

menos análisis detallados de la paidología y los *child studies*, tan en boga en el primer tercio del siglo XX (por no aludir a la figura de Ellen Key y a los movimientos higienista y eugenista), y de aspectos socio-culturales sobre la infancia —por ejemplo, de la historia social de la infancia y de las concepciones sobre la infancia o, por acercarnos a nuestro tiempo, de las tesis de Postman sobre la desaparición de la infancia y la influencia de la televisión en dicha desaparición—, o la amplia difusión en España desde los años 70 en la aulas de educación infantil del llamado método de «rincones», por referirme a un solo aspecto de la organización espacio-temporal del aula o del «arte» de la enseñanza en este nivel educativo. Todos estos aspectos están menos tratados, o no tratados, en este libro frente a la notable y justificada presencia otorgada a lo psicológico-educativo. Asimismo, y en cuanto a la historia de la educación infantil en España, se produce un salto en el vacío que va desde los comienzos del siglo XX a la reforma de 1990. Un vacío sólo en parte salvado por las referencias al mismo en los capítulos relativos a Cataluña y a la formación y especialización del personal de los centros de educación infantil. Ya sé que, en el caso del franquismo, ello equivaldría en ocasiones a hacer la historia de la no-historia. Pero precisamente ello requiere alguna explicación de la que existen buenos ejemplos como el artículo de Jordi Monés sobre «La educación pre-escolar en España desde el final de la guerra civil hasta los años 60» (*Historia de la Educación*, 10, 1991, pp. 155-185). También, desde un punto de vista formal, estimo que la entidad de la obra merece un índice onomástico, y una breve reseña o información sobre los autores de los diversos capítulos, además de las de los coordinadores que figuran en la solapa de la portada. Pero todas las ausencias observadas no son más que el producto, como dije, de preferencias subjetivas del autor de esta reseña y de su deseo de hacerlas explícitas sin que ello empañe el interés y el valor de la obra. Además, su tratamiento e inclu-

sión la hubiera llevado mucho más allá de las 431 páginas de que consta. Una extensión de por sí inusual en nuestros días, que desde un punto de vista editorial y comercial ya resulta excesiva. Dada la amplitud y diversidad de los enfoques y de los temas tratados en el libro, sus objetivos quedan bien y sobradamente cumplidos. La editorial, los coordinadores y los autores pueden sentirse satisfechos. Quien desee obtener una panorámica general sobre la historia, la política y los aspectos internacionales de la educación infantil, bastante completa y al día desde el punto de vista del conocimiento actual de los temas tratados, acudiré a las páginas de este libro. Bienvenido sea.

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

AÑAÑOS BEDRIÑANA, F.T. (Coord.) (2010).

Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto.

Barcelona: Gedisa, 270 pp.

Estamos ante una obra colectiva, coordinada por la profesora Fanny Añaños, de la Universidad de Granada, en la que se trata un tema del máximo interés: el papel de la Educación Social en la acción socioeducativa con mujeres en prisión. Un contexto de riesgo y de conflicto, aunque también de oportunidades. Un espacio educativo complejo, que se construye cada día a partir de la dicotomía represión-liberación, que magistralmente describiera Carlos Lerena. Junto a él, otros acreditados autores del ámbito de las ciencias sociales (Goffman, Freire, Foucault,...), nos han apor-

tado importantes conocimientos en este campo; conocimientos que han sido actualizados, ampliados e ilustrados en la práctica, por los trabajos de los autores y autoras que participan en este volumen. Todos ellos destacan, en un primer momento, la necesidad de resolver, a través de la acción socioeducativa, la contradicción que se produce en el medio penitenciario entre privación de libertad y preparación para ella.

José Antonio Caride introduce el tema con un excelente texto sobre el sentido de la libertad y, citando a Fernando Savater, subraya cómo los ciudadanos libres y responsables no se improvisan, sino que se forman y conforman a través de la educación. Un derecho irrenunciable, el derecho a la educación, especialmente en situaciones extremas como las de quienes sufren penas de prisión. Juan Sáez abunda, de forma crítica, en este planteamiento. Desde su punto de vista, hemos de pensar la educación más como un derecho posibilitador y de reconstrucción realista y eficaz, que como una tabla de salvación, cargada de metas altisonantes.

Avanzando en esta línea de pensamiento, Violeta Núñez muestra la paradoja existente entre la puesta en práctica de una pedagogía del control —tecnológica y fuertemente protocolizada— y una pedagogía de los «espacios porosos», de los «lugares culturalmente significativos» en el itinerario limitado de las mujeres recluidas. La primera, dominante en nuestras prisiones, instituida y omnipresente, directiva y burocrática; la segunda, alternativa esperanzadora, parte de proyectos innovadores, abastecedora de tiempos y espacios abiertos al incierto camino que cada cual ha de trazarse, a la elección y el «hacerse responsable», aún en un contexto de reclusión.

Una segunda línea recorre transversalmente los capítulos de esta obra, haciendo referencia a la difícil situación de las mujeres en la cárcel, el fuerte impacto que sufren en sus vidas y en sus si-

tuaciones familiares, los efectos sobre sus hijos, agravados por una estructura masculinizada en la que su presencia se torna invisible y los riesgos se multiplican. Una situación en muchos casos heredada, que procede de la criminalización de la pobreza. Para superar las situaciones de extrema pobreza, las mujeres han recurrido a casi todo, incluida la emigración, y han dejado como último recurso la prisión.

Como nos recuerda Fanny Añaños, las mujeres infringen la ley mayoritariamente por delitos contra la salud pública, fundamentalmente por tráfico de drogas. Un tipo de delito que les proporciona los recursos económicos necesarios para responder a sus necesidades familiares. Como consecuencia de todo ello, las mujeres se han convertido en un colectivo especialmente vulnerable y vulnerado. Este enfoque, imprescindible, forma parte del núcleo central de los capítulos escritos, desde diferentes perspectivas, por Dolores Juliano, Fanny Añaños, Victoria Robles, Elisabet Almeda y Concepción Yagüe. Esta última autora recoge pormenorizadamente las numerosas iniciativas que la Administración ha emprendido para paliar los problemas de las mujeres en prisión, haciendo especial referencia a los programas de actuación para la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito penitenciario.

Junto a este texto, otras experiencias son descritas en la segunda parte del libro, dedicada a las realidades y actuaciones nacionales e internacionales con las mujeres en prisión. Estos capítulos reflejan tanto la necesidad de focalizar la atención en el colectivo femenino, como de iniciar procesos socioeducativos transformadores, avanzando hacia esa «pedagogía de los espacios porosos» defendida por Violeta Núñez. Mientras Marie Panayotopoulos confecciona la crónica de los proyectos europeos más innovadores en este ámbito, Patricia Redondo marca la pista en torno a experiencias académicas y culturales en las

prisiones de su país, Argentina, destacando los talleres de poesía del colectivo «Yo no fui», o la asistencia a la educación infantil de los niños en prisión con sus madres.

Francisco José del Pozo y Iosifina Mavrou profundizan en la descripción de experiencias de acción socioeducativa con mujeres, madres y menores, y en la caracterización de los diversos centros que atienden a estas situaciones, incorporando algunos datos sobre los positivos resultados de Programas como «Romper Cadenas», que atiende a mujeres presas y menores. Una línea de trabajo que avala el cambio y las expectativas de mejora que está suponiendo la incorporación de nuevos profesionales de la Educación Social al trabajo con mujeres en prisiones, especialmente con las clasificadas en segundo y tercer grado, como señala en su texto el profesor Luis Pantoja. Añade este autor la necesidad de que la acción educativa vaya más allá de la instrucción básica o de la inserción laboral, contempladas hasta ahora como principal —y casi exclusiva— referencia educativa por las institucio-

nes penitenciarias.

Con este apoyo en la práctica educativa, se cierra el círculo de la reflexión-investigación-acción emprendido en la obra, parte y efecto a su vez de una amplia investigación financiada por el MIC-CIN, con el objetivo de mejorar la intervención socioeducativa con el colectivo de mujeres reclusas, con vistas a su adecuada reinserción social (Ref. EDU2009-13408).

En resumen, estamos ante una obra que aborda de forma rigurosa, bien estructurada y sistematizada, la problemática de las mujeres en prisión, a la vez que aporta diferentes enfoques y metodologías para la intervención socioeducativa con este colectivo. Un texto que será de gran utilidad tanto para quienes se inician en este ámbito educativo como para quienes, conociéndolo, desean profundizar y actualizar esos conocimientos.

Miguel Melendro Estefanía
Universidad Nacional de Educación a
Distancia (UNED)

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 semestral.
2. Los trabajos serán inéditos, no admitiéndose aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente, ni los que están en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. 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.
3. Los trabajos deberán atenerse a las normas de carácter formal que se recogen a continuación, y que se encuentran de forma completa en <http://www.uned.es/educacionXXI/>. Las colaboraciones enviadas a la Revista *Educación XXI* que no se ajusten a ellas serán desestimadas en cualquiera de las fases del proceso editorial. 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 valoración positiva de ambos.
4. Al enviar el artículo definitivo a la Secretaría de Redacción de la Revista será necesario mencionar la conformidad expresa para la valoración y difusión por vía impresa y telemática de su artículo.
5. Todos los artículos tendrán una extensión entre 5.000 y 7.000 palabras (incluidos resumen, notas y bibliografía). Recensiones, entre 500 y 1.000 palabras. Serán remitidos en formato Word, fuente 12, interlineado 1,5 y con 3 cms. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho).
6. *Estructura de los artículos.* 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 máxima 300 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 completa del/los autor/es
7. *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, diferenciando con 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.
8. *Citas textuales.* Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de la que se ha extraído dicho texto.
9. *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.
10. *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].
11. *Gráficos.* Las tablas, gráficos y cuadros deberán ser entregados en formato JPG 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* cotejando con el original.
14. Envíos de las colaboraciones. Toda la correspondencia deberá enviarse a:

Correo electrónico: educacionXXI@edu.uned.es

Correo postal: 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 significant 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 twice per year.
2. Articles will be unpublished, not admitting those who have been published in whole or in part, or those who are in press or have been submitted to another journal for evaluation. Articles (original and one copy) should be sent by email in Word format. The copy should be eliminated all data that could identify the author is.
3. 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.
4. 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.
5. All contributions will have an extension between 5.000 and 7.000 words (abstract, notes and bibliography included). Book Reviews will have between 500 and 1.000 words. They will be send in word format, font 12, 1, 5 interlineal and with 3 cm. margins (right, left, upwards and downwards).
6. Structure of articles. 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's address
7. 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.
8. 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.
9. 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.
10. 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].
11. Figures. Figures, captations and tables should be sent in JPG format and will be sent together with their correspondant title and leyend, cor-relatively 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:

E-mail: educacionxx1@edu.uned.es
 Mail: 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

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*.