

ISSN: 1139-613-X

Núm. 1 - 2017



2020 EDUCACIÓN XXI

UNED

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

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

20.1
2017



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

La Revista *Educación XX1*, publicación arbitrada, se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de trabajos de investigación, ensayos, experiencias y reseñas bibliográficas relevantes en el área educativa, contribuyendo con ello al desarrollo de la educación en todas sus vertientes. Esta publicación tiene una periodicidad semestral.

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.

Educación XX1 se administra a través del Open Journal System (OJS), plataforma de gestión y difusión de revistas en abierto.

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

INTERCAMBIOS:

Revista Educación XX1 - Decanato de la Facultad de Educación. UNED.

c/ Juan del Rosal, 14 - 28040 MADRID (España)

Tels. +34 91 398 6911/ 7216 – Correo electrónico: educacionxx1@edu.uned.es

<http://www.uned.es/educacionxx1/>

VENTA:

Librería UNED: 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, ENTRE OTROS, EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS: CATÁLOGOS:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| – ACADEMIC SEARCH PREMIER (EBSCO) | – BRITISH LIBRARY |
| – e-REVISTAS | – CCPP |
| – CARHUS PLUS | – CCUC |
| – SELLO CALIDAD FECYT | – CENDOC |
| – ERIH PLUS | – CIRBIC |
| – HEDBIB | – CISNE |
| – IRESIE | – COMPLUDOC |
| – LATINDEX | – CREDI/OEI |
| – MIAR | – DICE |
| – REDALYC | – HUMBOLDT UNI. ZU BERLIN |
| – REDIB | – I. N. RECHERCHE PEDAGOGIQUE |
| – REDINED | – LYBRARY OF CONGRESS (U.S.A.) |
| – RESH | – REBIUN |
| – SCOPUS | – WORLDCAT |
| – SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX | |
| – ULRICH'S | |

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Madrid, 2016

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

Educación XX1 pertenece a la Red Española de Revistas Científicas de Educación (RERCE) www.rerce.es

DIRECTOR DE LA REVISTA

José Luis García Llamas, Decano de la Facultad de Educación. UNED

EQUIPO EDITORIAL

EDITORIA

Marta Ruiz Corbella, Facultad de Educación. UNED

EDITORES ASOCIADOS

Belén Ballesteros, Facultad de Educación. UNED

Juan Luis Fuentes, Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

Javier Gil Flores, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

Ramón Pérez Pérez, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo

Marcos Román González, Facultad de Educación. UNED

Rosa Sánchez Fernández, Biblioteca Campus Norte. UNED

Sonia Santoveña, Facultad de Educación. UNED

José Manuel Suárez Riveiro, Facultad de Educación. UNED

CONSEJO CIENTÍFICO

Ignacio Javier Alfaro Rocher, *Universidad de Valencia*

Víctor Benito Álvarez Rojo, *Universidad de Sevilla*

Javier Argos González, *Universidad de Cantabria*

Antonio Bernal Guerrero, *Universidad de Sevilla*

Rafael Bisquerra Alzina, *Universidad de Barcelona*

Joao Boavida, *Universidade 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*

Pedro S. Cookson, *Delaware State University, USA*

Manuel Cuenca Cabeza, *Universidad de Deusto*

Fátima Cunha Ferreira, *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre, *Universidad de Barcelona*

Iñaki Dendaluze Seguro, *Universidad del País Vasco*

Tatyana Dronzina, *Universidad de Sofía, Bulgaria*

Hermano Duarte de Almeida, *Universidade Aberta, Portugal*

Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

Joaquín Gairín Sallán, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Juan Antonio García Fraile, *Universidad Complutense de Madrid*

Ana García Valcárcel Muñoz-Repiso, *Universidad de Salamanca*

Bernardo Gargallo López, *Universidad de Valencia*

Cecilia Garrido, *Open University, Reino Unido*

José Luis Gaviria Soto, *Universidad Complutense de Madrid*

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

Enrico Gori, *Universidad de Udine, Italia*

Suzy Harris, *University of Roehampton, Reino Unido*

Fuensanta Hernández Pina, *Universidad de Murcia*

Anna Hirsch Adler, *Universidad Autónoma de México*

José A. Ibáñez-Martín Mellado, *Universidad Internacional de La Rioja*

Carmen Jiménez Fernández, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Dolores Limón Domínguez, *Universidad de Sevilla*

Miquel Martínez Martín, *Universidad de Barcelona*
M.^a Cristina Martínez Pineda, *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*
Roberto Óscar Páez, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*
Francesc Pedró García, *UNESCO*
Miguel Pérez Ferra, *Universidad de Jaén*
Rosario Repáraz Abaitua, *Universidad de Navarra*
Ángel Serafín Porto Ucha, *Universidad de Santiago de Compostela*
Richard Pring, *Universidad de Oxford, Reino Unido*
Claudio Rama, *IESALC/UNESCO, Venezuela*
Marco Antonio Rodrigues Dias, *UNESCO*
Jaume Sarramona i López, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Bernd Schorb, *Universidad de Leipzig, Alemania*
Christine Sleeter, *California State University, USA*
Luis Sobrado Fernández, *Universidad de Santiago de Compostela*
Dieter Spanhel, *Universidad de Nürenberg, Alemania*
Juan Carlos Tedesco, *IIPE, Buenos Aires, Argentina*
José Tejada Fernández, *Universidad Autónoma de Barcelona*
José Manuel Touriñán López, *Universidad de Santiago de Compostela*
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*
Aurelio Villa, *Universidad de Deusto*
Miguel Ángel Zabalza Beraza, *Universidad de Santiago de Compostela*

ÍNDICE

Editorial	11
<hr/> Monográfico: El centro educativo ante la diversidad .	15
<hr/>	
1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL PLURALISMO RELIGIOSO: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL DIÁLOGO <i>Miguel Anxo Santos Rego</i> <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>	17
2. LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN Y SU CONTINUIDAD EN LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA DEL SIGLO XXI <i>Jon Igelmo Zaldívar</i> <i>Universidad de Deusto</i> <i>Xavier Laudo Castillo</i> <i>Universidad de Valencia</i>	37
3. ATTITUDES AND CULTURAL STEREOTYPES OF FUTURE TEACHERS TOWARDS IMMIGRANT STUDENTS IN SPAIN <i>Dimitrinka G. Níkleva</i> <i>Ana M. Rico-Martín</i> <i>Universidad de Granada</i>	57
4. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO <i>María José Carrasco Macías</i> <i>José Manuel Coronel Llamas</i> <i>Universidad de Huelva</i>	75
5. AMISTADES CO-ÉTNICAS E INTER-ÉTNICAS EN LA ADOLESCENCIA: DIFERENCIAS EN CALIDAD, CONFLICTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS <i>Cecilia Francisca Villalobos Carrasco</i> <i>Universidad de Barcelona</i>	

<i>Ibis Marlene Álvarez Valdivia</i> <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> <i>Elizabeth Vaquera</i> <i>University of South Florida, EE.UU.....</i>	99
6. ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ESO: VULNERABILIDAD PEDAGÓGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO <i>Juan Fernández Sierra</i> <i>Universidad de Almería</i>	121
7. LA CULTURA CORPORAL EN FUNCIÓN DEL GÉNERO: ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA PUBLICADOS DURANTE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN <i>Alba González-Palomares</i> <i>María Inés Táboas-Pais</i> <i>Ana Rey-Cao</i> <i>Universidade de Vigo</i>	141
8. APORTES TEÓRICOS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS EN ÁFRICA <i>M.^a Josefa Cabello Martínez</i> <i>Irene Martínez Martín</i> <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	163
Estudios	183
9. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO CON TIC <i>Azucena Hernández Martín y Jorge Martín de Arriba</i> <i>Universidad de Salamanca</i>	185
10. ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SEGÚN LAS VARIABLES FAMILIARES <i>Fernando Fajardo Bullón</i> <i>María Maestre Campos</i> <i>Elena Felipe Castaño</i>	

<i>Benito León del Barco</i> <i>María Isabel Polo del Río</i> <i>Universidad de Extremadura.....</i>	209
11. ¿RESPONDEN LAS IMÁGENES UTILIZADAS EN EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL A LA PROPUESTA CURRICULAR? UN ANÁLISIS DE LAS IMAGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA <i>Ainhoa Gómez-Pintado</i> <i>Idoia Marcellán Baraze</i> <i>Universidad del País Vasco, UPV/EHU</i>	233
12. COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS EN ANDALUCÍA. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO <i>José M^a Fernández Batanero y</i> <i>Miguel María Reyes Rebollo</i> <i>Universidad de Sevilla</i>	253
13. APRENDIZAJE COOPERATIVO, APRENDIZAJE PERCIBIDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ENSEÑANZA DEL MARKETING <i>Teresa Vallet-Bellmunt</i> <i>Universitat Jaume I de Castelló</i> <i>Pilar Rivera-Torres</i> <i>Universidad de Zaragoza</i> <i>Ilu Vallet-Bellmunt y</i> <i>Antonio Vallet-Bellmunt</i> <i>Universitat Jaume I de Castelló.....</i>	277
14. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CEVEAPEU: VALIDACIÓN EN POBLACIÓN PERUANA <i>Varinia Bustos</i> <i>Universidad ESAN, Perú</i> <i>Amparo Oliver</i> <i>Laura Galiana</i> <i>Universitat de València</i> <i>Patricia Sancho</i> <i>Universidad de Zaragoza</i>	299

15. ANÁLISIS DE LA FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL <i>Gabriel Travé</i> <i>Jesús Estepa</i> <i>Universidad de Huelva</i> <i>Juan Delval</i> <i>Universidad Autónoma de Madrid</i>	319
16. EL IMPACTO DEL MODELO «UN ORDENADOR POR NIÑO» EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO <i>Daniel Losada Iglesias</i> <i>José Miguel Correa Gorospe</i> <i>Lorea Fernández Olaskoaga</i> <i>Universidad del País Vasco (UPV/EHU)</i>	339
17. IMPLEMENTACIÓN Y VALORACIÓN DE MEDIDAS EDUCATIVAS ORDINARIAS ADOPTADAS CON EL ALUMNADO DIAGNOSTICADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA <i>José Antonio Rabadán Rubio</i> <i>Encarnación Hernández Pérez</i> <i>Joaquín Parra Martínez</i> <i>Universidad de Murcia</i>	363
Recensiones	383

Es una realidad que los escenarios educativos en los que trabajamos han cambiando de forma radical en los escasos años que llevamos adentrándonos en el siglo XXI. No solo se trata de la irrupción de las tecnologías que están cambiando nuestras formas de enseñar, y, especialmente, de aprender, sino, de forma especial, de nuestras alumnas y alumnos. Sin duda, si revisamos los resultados de la investigación de estos últimos años, gran parte gira sobre ellos: rendimiento académico, motivación, intereses, diferencias individuales, metodologías dirigidas al aprendizaje, etc. Pero entre todos ellos hay un tema recurrente sobre el que debemos incidir de nuevo: la diversidad de la procedencia de los estudiantes de nuestras aulas, independientemente de que estemos abordando la educación infantil o la educación superior. La heterogeneidad de nuestro alumnado es una realidad que no podemos obviar, ya que está condicionando las decisiones y actuaciones de todos los profesionales que intervienen en los centros educativos en especial, y en cualquier institución educativa en general. Diversidad en cuanto a cultura y en cuanto a género. Diversidad cultural no solo como estudiantes que reflejan la inmensa riqueza cultural de nuestro país, sino también —y cada vez de forma más relevante— de las diferentes procedencias geográficas. Ecuador, Colombia, República Dominicana, Bolivia, Marruecos, Senegal, Costa de Marfil, Rumanía y un largo etcétera muestran la diversidad de nuestras aulas. No ponemos en duda que la inmigración es un tema estudiado, pero sobre el que nos queda mucho por profundizar. Las dimensiones étnicas atendiendo a las relaciones entre sí, los estereotipos que se han formado y desde los que valoramos en multitud de ocasiones, las problemáticas que plantean, son cuestiones que se abordan en este número como elementos que están presentes en todo escenario educativo.

Ahora, queremos destacar un aspecto que no se ha afrontado con la importancia que se merece, es la dimensión religiosa en la construcción de la persona. En esta línea, el profesor Santos Rego aporta un interesante trabajo partiendo de que

«la religión importa, y mucho, cuando examinamos la forma en que se han construido las sociedades y sus sistemas de valores, lo mismo que el modo en que las distintas creencias han modulado los patrones de pensamiento y acción en las diferentes épocas. Y también interesa, por los hallazgos críticos asociados, cuando nos hacemos eco de la singular dialéctica que la construcción de la democracia tiene arrastrado y depurado en cada contexto

y circunstancia, teniendo presente la evolución de la religión como hecho más o menos vertebrador de la vida comunitaria. Esto es así hasta el punto de no ser posible el escrutinio de las identidades (locales, nacionales o supranacionales), divorciando su estudio del influjo de la fe religiosa en los individuos o grupos de un tiempo concreto» (p. 17).

En la construcción de la sociedad que queremos, el pluralismo religioso y la capacidad de diálogo deben ser uno de los pilares de toda educación intercultural. Educación en la que el inmigrante es una realidad insoslayable al que debemos ser capaces de formar para su inclusión plena en cada lugar que haya elegido vivir, soslayando que estos grupos minoritarios y culturalmente diversos queden engullidos por la cultura mayoritaria, acentuando las desigualdades académicas y sociales. Y evitando que esta diversidad cultural se torne invisible y desaparezca perdiendo, por tanto, la oportunidad de gestionarla tanto a nivel de centro como de aula de un modo global e integrado a través de la educación intercultural, tal como exponen los profesores Carrasco y Coronel en su trabajo sobre la percepción del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural.

Sin olvidarnos de la perspectiva de género, que, en esta ocasión, se aborda desde dos trabajos muy diferentes: la educación de niñas en África y las barreras aún existentes que dificultan la participación físico-deportiva igualitaria entre ambos géneros. Los profesores González-Palomares, Tabóas-Pais y Rey-Cao inciden en las creencias y estereotipos existentes sobre las prácticas deportivas femeninas que afectan a sus valores y expectativas, condicionándolas a la hora de elegir una actividad deportiva.

Todos estos artículos en torno a esta realidad configuran este monográfico «El centro educativo ante la diversidad» que presentamos en este número. Debemos resaltar que este monográfico no es el resultado de una convocatoria específica, sino que reúnen investigaciones coincidentes en el tiempo. Esto redobra el valor de esta propuesta ya que evidencia el interés y la preocupación ante esta realidad. Junto a todos estos trabajos puede llamar la atención la inclusión bajo este epígrafe de un artículo sobre la desescolarización de los profesores Igelmo y Laudo, pero no olvidemos que las personas buscan aprender más allá de las instituciones responsables de la formación de los individuos formando parte en colectivos ciudadanos que les permiten acceso directo, sencillo y práctico al conocimiento. En el debate pedagógico actual los medios y métodos de enseñanza tradicionales encuentran cada vez más críticas y alternativas filosófico-pedagógicas. Y en todo análisis sobre la diversidad esta realidad no puede dejar de ser atendida.

Junto a estos 8 artículos que conforman este monográfico «El centro educativo ante la diversidad», presentamos otros 9 firmados por profesores

y profesoras de diferentes universidades españolas. En ellos se abordan temáticas tan diferenciadas como son el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías, las variables familiares en el rendimiento académico, la competencia emprendedora o la validación al contexto peruano de una determinada prueba psicométrica. Todos ellos nos llevan a confirmar la dinamicidad y valor de la investigación en el ámbito de la educación.

Por último reseñar que, mientras estábamos finalizando la maquetación de este número se publicaron los resultados de las métricas tanto de la Web of Science a través del Journal Citation Reports como de SCOPUS a través de SCIMAGO. En ambos casos continuamos posicionando *Educación XXI* de forma muy positiva. Nos queda aún mucho por hacer y, sin duda, avanzar en estos reconocidos rankings de revistas científicas. Pero lo logrado hasta ahora es un mérito que también debemos celebrar —y reconocer—, ya que no sería posible sin la valiosa participación del equipo editorial, del consejo científico, de los revisores y, sin duda, de los autores y lectores de esta revista. A todos ellos, ¡gracias!

Marta Ruiz Corbella
Editora

Monográfico:
***El centro educativo
ante la diversidad***

1

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL PLURALISMO RELIGIOSO: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL DIÁLOGO

INTERCULTURAL EDUCATION AND RELIGIOUS PLURALISM: PEDAGOGICAL PROPOSALS FOR DIALOGUE

Miguel Anxo Santos Rego
Universidad de Santiago de Compostela

DOI: 10.5944/educXX1.12861

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XX1*, 20(1), 17-35, doi: 10.5944/educXX1.12861

Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. [Intercultural education and religious pluralism: Pedagogical proposals for dialogue]. *Educación XX1*, 20(1), 17-35, doi: 10.5944/educXX1.12861

RESUMEN

La diversidad cultural subsume también la diversidad religiosa de una sociedad y, por extensión, del mundo. Partiendo de esta premisa, lo que defendemos en el estudio es una pedagogía dialógica capaz de abrir vías de innovación educativa intercultural susceptibles de optimizar en los alumnos el conocimiento y la valoración del pluralismo religioso en la sociedad civil. En este trabajo pretendemos resaltar la posibilidad de desarrollar, también en esta dimensión, una acción educativa bien diseñada, abordando el aprecio por el pluralismo religioso en las aulas desde primaria hasta la universidad.

Considerando distintas hipótesis acerca de la construcción dialógica del aprendizaje, realizamos una revisión de los componentes históricos que fluyen en el tratamiento del tema (diálogo y desarrollo ético; flujos migratorios y diversidad religiosa; educación intercultural y nueva ilustración; religión, ciudadanía y derechos humanos; o religión, diversidad cultural y pedagogía dialógica).

Se pone de manifiesto la necesidad de que la educación intercultural aborde claramente la cuestión del pluralismo religioso, para lo cual se justifica, con criterio pedagógico-curricular, el aprendizaje cooperativo, con propuesta de

nuevas técnicas de acción en el aula, concretamente, Jigsaw, estudio de casos y las narrativas autobiográficas.

Cuidando de no mistificarlas, las técnicas de acción cooperativa en el aula pueden ayudar al progreso de una pedagogía dialógica que, en este caso, supondría que los alumnos aumenten su toma de conciencia acerca de las distintas visiones religiosas de la existencia. Y, por supuesto, tal pedagogía no repele el despliegue de controversias constructivas en torno a cuestiones cruciales de la vida.

PALABRAS CLAVE

Educación religiosa; pluralismo cultural; programas interculturales; aprendizaje cooperativo; competencia cívica.

ABSTRACT

Cultural diversity also subsumes the religious diversity in a society and, by extension, in the world. Starting from this premise, this paper advocates a dialogical pedagogy capable of paving the way for intercultural educational innovation which can optimize the students' knowledge and appreciation of the existing religious pluralism in civil society. This work is aimed at emphasizing the possibility of developing, also in this dimension, a well-designed education action, addressing the appreciation for religious pluralism in the classroom from elementary education to university. Method. Considering different hypotheses on the dialogical construction of learning, a review is carried out regarding the intrinsic historical components for dealing with this issue (dialogue and ethical development; migration flows and religious diversity; intercultural education and new illustration; religion, citizenship and human rights; or religion, cultural diversity and dialogic pedagogy). Results. The need for intercultural education to clearly address the issue of religious pluralism is highlighted, for which, with pedagogical and curricular criteria, cooperative learning is justified, proposing new action techniques in the classroom, more specifically, Jigsaw, case studies and autobiographies. Conclusion. Taking care not to mystify them, the techniques of cooperative action in the classroom may contribute to the progress of a dialogical pedagogy which, in this case, implies that students would increase their awareness of the various religious views of existence. Of course, it also implies that such pedagogy would not impede the deployment of constructive controversies related to crucial issues in life.

KEY WORDS

Religious education; cultural pluralism; intercultural programs; cooperative learning; civics.

INTRODUCCIÓN

La influencia de la religión sobre la vida política y social de los humanos cuenta con un vasto recorrido temporal. Pero lejos de haberse recortado parece dilatarse por momentos en el devenir de este siglo XXI cuando vemos las consecuencias de los fundamentalismos en los asuntos del mundo. Seguimos teniendo *cruzadas* y *jihads* con el mismo cuño de intolerancia y persecución contra el osado infiel al que se debe controlar, cuando no aniquilar, por todos los medios. Desde esa perspectiva, la religión es opresora y terrible.

Es moneda común culpar a la religión por sus espectaculares excesos, por promover la persecución o la guerra (y nada hay de criticable en ello cuando haya sido, o siga siendo, así). Pero también podemos estar de acuerdo con Wade (2009) en que recibe menos alabanzas por una de sus funciones, formulable en términos de reparación del tejido moral de la sociedad.

Poca duda puede haber de que asistimos a un resurgimiento de la religión, también en el escenario educativo de no pocos países, sobre todo de aquellos donde la secularización había seguido un proceso de arriba-abajo (*top-down*) (antiguos países del llamado ‘socialismo real’), o en otros a base de *escuelas de fe*, representando un punto de vista claramente opuesto a una enseñanza más plural. Tanto es así que las teorías del creacionismo, o del *intelligent design* han conseguido imponerse a la evidencia científica en determinadas latitudes del planeta.

No podemos ser ingenuos. La posibilidad de una educación intercultural en la era global por la que transitamos no puede evitar el tema de la religión y su tan delicada como frecuentemente deletérea influencia en la vida civil y, por ende, en el desarrollo de un verdadero aprendizaje de la civilidad. Así lo ha entendido también Banks (2009), dedicando toda una parte de su *International Companion to Multicultural Education* al tema de la religión.

Que buena parte de los conflictos en la historia han estado mediados por un factor religioso es algo demasiado obvio. Como lo es que cientos de millones de personas siguen considerando a la religión una dimensión crucial de su existencia, al margen de la cual apenas ven sentido a la vida.

Lo que pretendemos en este trabajo es resaltar la posibilidad de desarrollar, también en esta dimensión, una acción educativa bien diseñada, abordando el aprecio por el pluralismo religioso en las aulas de enseñanza primaria y secundaria mediante la incorporación de estrategias de apren-

dizaje cooperativo en el marco de una pedagogía dialógica de carácter intercultural.

DIÁLOGO Y DESARROLLO ÉTICO

Es hora de reconocer sin complejos que, por motivos ideológicos, hemos apartado en demasía nuestra mente de un tema que afecta a las metas de la educación en nuestras sociedades formalmente democráticas y, por supuesto, la factibilidad real de los proyectos de desarrollo intercultural en su seno. Es sintomático que en la última década esta potencia relacional entre religión e interculturalidad no haya pasado desapercibida en el ámbito de la teología más sensible a las dinámicas sociales y comunitarias. Es imprescindible un lugar para el análisis intercultural en el diálogo interreligioso, a menos que tal diálogo no se establezca sobre bases de confianza en el otro o de simpatía espontánea, que no tiene que esconder necesariamente un sentimiento crítico hacia las posiciones de los demás.

Por ello, en su interesante examen del tema, Tamayo y Fornet-Betancourt (2005) sostienen que la teología intercultural ha de ser dialógica pero no dialéctica, aunque no quede resuelto el cierre de su lógica argumental. También ayuda el reconocimiento explícito por parte de estos expertos de que no hay teología separada de su contexto, sin que ello tenga que interpretarse como máxima relativista.

El diálogo, que expresa la tensión entre lo universal y lo particular, ha de ser inter-contextual. Si el espacio entre las culturas está vacío, dicen, hemos de llenarlo en el momento de la interacción y del encuentro. En la 'dialógica', a diferencia de la 'dialéctica', quienes protagonizan un proceso de intercambio puede que hayan tomado mayor conciencia de sus propios puntos de vista y haber aumentado su comprensión mutua (cfr. Sennett, 2012).

La religión importa, y mucho, cuando examinamos la forma en que se han construido las sociedades y sus sistemas de valores, lo mismo que el modo en que las distintas creencias han modulado los patrones de pensamiento y acción en las diferentes épocas. Y también interesa, por los hallazgos críticos asociados cuando nos hacemos eco de la singular dialéctica que la construcción de la democracia tiene arrastrado y depurado en cada contexto y circunstancia, teniendo presente la evolución de la religión como hecho más o menos vertebrador de la vida comunitaria. Esto es así hasta el punto de no ser posible el escrutinio de las identidades (locales, nacionales o supranacionales), divorciando su estudio del influjo de la fe religiosa en los individuos o grupos de un tiempo concreto. El reconoci-

miento es la vía a seguir por simple y claro principio de equidad social (cfr. Kamat y Mathew, 2010).

Sabemos que no pocos Estados han nacido o han mudado sus demarcaciones al amparo de factores de naturaleza religiosa, tantas veces asimétricamente relacionados con los derechos humanos y, entre ellos, con el de la libertad de expresión y culto. Esa dinámica se abrió camino, justamente, en la época de la Ilustración.

Claro es que sin libertad religiosa hablar de democracia llega a convertirse en sarcasmo. Lo han puesto de manifiesto incluso dinámicas históricas ligadas al devenir de sociedades prósperas como la norteamericana y la heterogeneidad de los referentes doctrinales de sus comunidades (cfr. Lichterman y Potts, 2008). Esa misma libertad supone un resorte susceptible de enriquecer los contextos de aprendizaje cívico, toda vez que favorece el afán por la búsqueda de principios y valores comunes (Julian, 2000). Es desde el diálogo en un marco de vida democrático desde donde podemos aspirar al descubrimiento efectivo de valores compartidos. Y, por supuesto, sin olvidar que el diálogo forma parte, en efecto, de la estructura del conocimiento. La razón, afirma Tamayo (2013, p. 82) es comunicativa, no autista, y tiene carácter dialógico.

Paralelamente, parte del sentido con el que oteamos el discurso asociado a la interculturalidad está unido a la convicción de su necesidad en un mundo cuya diversidad de creencias, de ritos, de símbolos y de modos de concebir la trascendencia humana por sus pobladores es algo bien patente. La variedad de códigos lingüísticos también lo atestigua.

DIVERSIDAD RELIGIOSA Y FLUJOS MIGRATORIOS

Aún así, el eco de su mensaje y de su proyección en la filosofía social y política ha corrido parejo al desarrollo de sociedades plurales, multiculturales, con libertad de culto religioso y al amparo de estructuras económicas y políticas básicamente liberales. Y con el auge de los flujos migratorios en plena era de globalización ese discurso se ha ido convirtiendo en pieza estratégica con la que rehacer el entramado de la convivencia y de la comunicación en la esfera pública de la sociedad civil (Lippy, 2009).

Y puesto que ya hemos hecho asomar por estas páginas al transformador fenómeno de la inmigración, temerario sería pasar por alto la oportunidad de su engarce temático. Porque, efectivamente, no se puede olvidar la importancia de la religión a lo largo del tiempo en las comunidades migrantes.

Aparte de ayudarles a mantener señas de identidad y creencias heredadas, también contribuye a conservar niveles de cohesión social, que casi siempre correlacionan con señas comunitarias. Por tanto, la investigación social está volviendo a retomar el papel de la religión en los procesos de integración de los inmigrantes. Porque su sentido de pertenencia confesional no es disociable de lo que representan las iglesias como espacios de socialización, de asistencia y protección en tierra lejana, sancionando un conjunto de referencias que se van haciendo operativas en la vida cotidiana.

Se entiende, pues, que Hirschman (2004) sintetizara las funciones de las religiones en el itinerario vital de los emigrantes con la fórmula de las *tres Rs: refugio, respeto y recursos*. Lo que se ansía es una comunidad de valores compartidos y una estabilidad relacional que una individuo, familia, comunidad e iglesia. Pertenecer a una institución religiosa es símbolo de respetabilidad y oportunidad para contactos que pueden ser de utilidad (Ambrosini, 2008). En ese contexto también se genera capital social, al tiempo que se comprueba cómo la religión es fuente de apego emotivo en las diversas fases del proceso migratorio.

Sobre tal asunto, un estudio comparado de Zhou y Kim (2006) llama la atención sobre la influencia de la religión en la comunidad de inmigrantes coreanos en los Estados Unidos, bastante distinta de la implicación mostrada por otros grupos étnico-culturales. Nada menos que el 80% de los coreano-americanos en las ciudades de Nueva York, Chicago y Los Ángeles acuden cada semana a los servicios de la iglesia. Completando lo que antes decíamos, una iglesia se hace más funcional en estos contextos, incluyendo la satisfacción de necesidades espirituales, el soporte psico-social que proporciona, la asistencia económica, o los mismos recursos educativos que están en condiciones de ofrecerles (ver también Min y Kim, 2002).

Lo que no está claro es que los efectos siempre sean positivos, ya que, como también afirma Ambrosini (2008), la adhesión religiosa es fuente de cohesión y fuente de capital social cuando se acompasa con el espíritu cívico y con las instituciones de la sociedad liberal. Lo peligroso es que esa adhesión se radicalice, replegándose sobre sí misma y empujando al aislamiento y a la contraposición frente a la sociedad más amplia.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y NUEVA ILUSTRACIÓN

Hoy se admite que la educación de los más jóvenes ha de conllevar, además de una sólida base pedagógica, un inequívoco aprecio por valores de naturaleza intercultural. Es así que, siguiendo a Gundara (2000), por más que el factor religioso pueda pertenecer al ámbito privado, es argumentable

que el conocimiento y la comprensión religiosas son enseñables, como desarrollo de posibilidad del bien común, a través de la óptica de los derechos humanos. Pero, eso sí, recordando a quien sea, y donde fuere menester, que la religión no constituye un campo de indagación epistémico. Es materia de estudio científico pero no es ciencia, a menos que alguien pueda defender que sus argumentos son susceptibles de refutación y falsación.

Por ello, el progreso del discurso intercultural, bajo supuestos y principios de aprendizaje cívico, necesita de la recuperación de ciertos valores convencionalmente asociados a la modernidad, aunque solo sea por poner límites a una posmodernidad desbocadamente relativista, hostil a cualquier narrativa sospechosa de rezumar posiciones ilustradas y secularizadoras. El mundo social es un mundo de equilibrios. Y la democracia también.

Debemos tener cuidado y ojo crítico con los enfoques interesados en instalar el interculturalismo en la misma longitud de onda histórica que la posmodernidad. Es muy distinto reivindicar, máxime en lenguaje educativo, la pertinencia acomodaticia de un simple co-existir en el respeto a las diferencias que llamar a la búsqueda de lo común para beneficiarnos de una vida más participada y compartida. Esto es lo que puede hacer fuerte a un proyecto, estratégico y ‘revolucionario’, de educación intercultural, capaz de abrir vías para otra Ilustración, por supuesto no despótica, consciente de los errores y horrores de antaño. Porque en la educación, como gran eje de las políticas públicas, la religión no debe ser borrada del mapa curricular pero sí supeditada a los propósitos cívicos de su misión social y cultural (ver Sabater, 2007).

Creemos que la confluencia entre educación intercultural y nueva ilustración será posible a través de un gran pacto de la sociedad civil para que el conocimiento y la racionalidad constituyan el santo y seña del proceso educativo. Lo cual será música celestial si persistimos en confundir, o hacer equivalentes, moral y religión, y ese sigue siendo el caso de países aparentemente secularizados al colocar la ética en el currículo como opción alternativa y equivalente a la materia de religión. Sigue habiendo teístas que, interesadamente o no, siguen uniendo moralidad y religión. Pero, como recuerda Sinnott-Amstrong (2009), el hecho de no creer en ningún dios o religión no significa en absoluto no creer en la moralidad.

Es un indicio más de las carencias arrastradas por el proyecto ilustrado a lo largo del tiempo. En expresión de Coulby (2008), aunque la ilustración no fracasó, tampoco se puede decir que lograra su objetivo de terminar con la influencia de la religión en instituciones que, como la escuela y la universidad, son consustanciales a la modernidad. Aún así, viendo el auge y beneplácito público de las miles de escuelas que en una gran cantidad de

países responden a un ideario de naturaleza religiosa (el caso exitoso de las escuelas católicas es uno entre otros), debe hacernos reparar en que las cosas no son tan sencillas, ni tampoco debe llevarnos a la conclusión de que son siempre los mismos motivos los que animan a las familias a matricular en ellas a su prole.

En cualquier caso, nos gustaría que este punto de nuestro pensamiento quedase muy claro. Nos sumamos a quienes defienden que la religión no es algo totalmente irrelevante para el discurso moral. Incluso son muchos los alicientes para la reflexión y la crítica que se contienen en tal controversia y son muchas, sin duda, las proclamas y convicciones de tipo moral influidas por tradiciones religiosas.

Hemos de aceptar, con un estilo pragmático, que el acercamiento entre religión y educación intercultural pasa por contemplar la dimensión religiosa de la humanidad como una parte del conocimiento cultural (Fox, Eckes y Basford, 2012). Y por la evidencia insoslayable de la diversidad religiosa en la mayor parte de las sociedades, entre ellas la nuestra. No puede extrañarnos, entonces, que el enfoque del Consejo de Europa sobre religión y educación intercultural desprenda no pocas esencias relativistas (cfr. Keast, 2007).

RELIGIÓN, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

En tal dirección, la educación intercultural ha de perfeccionar sus diagnósticos y análisis culturales, ajustándolos a los enormes cambios de las últimas décadas en los órdenes social, económico y tecnológico. Hemos de indagar las formas en que los individuos deifican las culturas, al tiempo que hacen, que construyen cultura, mostrando la gran pluralidad de elementos incorporados a un proceso en el que son visibles distintas racionalidades y epistemologías.

La razón tiene que ver, en buena medida, con lo que era una falta de representación de la complejidad y de la diversidad inherentes a la interacción cultural (Baumann, 1999). Al respecto, Jackson (2004) da cuenta de algunos enfoques pedagógicos marcadamente vinculados a una perspectiva reflexiva en nuestro campo de trabajo. Hablaremos primero de un enfoque interpretativo y más delante de otros sustancialmente dialógicos. El punto de vista interpretativo ha sido formulado por este mismo investigador. Lo que pretende es ayudar a los niños a descubrir sus propias posiciones dentro de los debates centrales que afectan a la pluralidad religiosa.

Pedagógicamente hablando, se desarrollan destrezas de interpretación y se propician oportunidades para una reflexión crítica facilitadora en los alumnos de un examen constructivo del material estudiado. Se procura,

además, que re-evalúen el conocimiento que ya poseen de su forma de vivir y revisen sus propios métodos de aprendizaje. Es un proyecto de desarrollo curricular que convierte un material de fuente etnográfica en recursos de uso en clase por parte de los niños. La intención es la de ofrecer una metodología abierta y un recurso de aprendizaje conversacional, considerando las limitaciones que conlleva, en ocasiones, el uso de libros.

Próximos a tal óptica interpretativa se encontraría un grupo de enfoques dialógicos desarrollados en Inglaterra, Noruega y Alemania. Todos afirman la autonomía relativa del individuo pero reconocen la influencia contextual de los agrupamientos sociales (familia, iguales, conglomerados étnicos y religiosos). La coincidencia entre ellos es que el conocimiento y la experiencia personales que los más jóvenes traen al aula puede aportar considerables datos para el estudio, la comunicación y la reflexión. De los enfoques relatados por Jackson (2004) tiene especial interés para nuestro planteamiento del tema el titulado “Intercultural/Interreligious Learning”, comandado por Weisse (2003) en Hamburgo. Como cabe imaginar, ahí se combinan elementos de educación religiosa y de educación para la ciudadanía, tratando de alentar la comunicación dentro de las sociedades multiculturales.

Los alumnos practican destrezas de escucha y de empatía, comparando y contrastando sus puntos de vista con los de otros. Se reconoce la diferencia y se les anima a encontrar su posición epistemológica al respecto. Pero Weisse (2003) admite que el diálogo puede llevar al conflicto, lo cual es visto como algo normal puesto que también a veces los estudiantes coinciden y otros han de aceptar aquellas diferencias que no pueden ser resueltas.

Así pues, para decirlo con brevedad, creemos que la cuestión religiosa debe tratarse con sumo cuidado en el plano de la ciudadanía (Rosenblith, 2008), marcando las oportunas distancias epistémicas, pero no rehuir su potencial conectividad a través del diálogo sobre los derechos humanos. Tampoco es una novedad porque tal perspectiva ha sido adoptada por el Consejo de Europa y la llamada *Coalición de Oslo para la Libertad de Religión y Creencia*. Incluso podemos estar de acuerdo con Jackson (2004) al sentenciar que los enfoques interpretativos y dialógicos de la educación religiosa engrosarían la lista de los que mejor y más positivamente contribuirían al desarrollo de la educación intercultural.

RELIGIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Hasta tiempos recientes la cuestión del pluralismo religioso no se ha prodigado en los cursos y actividades de la educación intercultural. Incluso tiene habido una militancia activa en contra de tal idea por razones de ortodoxia y su-

perioridad ética. Sin embargo, por fortuna, el tema ha empezado a ser abordado desde la misma teología con naturalidad y madurez (Jackson, 2004), siendo bastante claro que a ello ha contribuido el auge de las migraciones hacia los países más desarrollados. El caso español es uno más entre otros muchos. Y también en nuestro país, de inequívoca mayoría católica, la creciente y pública presencia de otros credos han elevado la conciencia de diversidad religiosa en el tejido social, más evidente en las áreas urbanas que en las rurales. Esa realidad contiene aspectos y dimensiones que, en su conjunto, dibujan un reto apreciable para la educación intercultural, ya que obliga a un trabajo de indagación teórico y práctico, sin perder de vista la exploración de estrategias que puedan ser útiles en la educación familiar, escolar y social (cfr. Essomba y Álvarez, 2012).

En tal sentido, poca duda puede haber de que a la educación intercultural le compete una compleja labor de equilibración entre identidad y disposición de apertura a otras visiones de la vida y del mundo. La religión facilita ese cometido cuando no anatemiza por sistema a quienes declaran otra fe distinta a la propia. Tal circunstancia no es posible, desde luego, con la clase de tipologías de relación entre religiones que Race (1983) llamó *exclusivista*, ni siquiera con la que rotuló como *inclusivista*, que solo tolera al diferente desde una posición de superioridad. Se necesita una *perspectiva pluralista*, en la que, sin abdicar de las convicciones, se cultive una actitud de aprecio por las distintas tradiciones, llamando al diálogo y no a la confrontación.

Ahora bien, ese enfoque pluralista ha sido, y sigue siendo, más la excepción que la regla. Lo que se transmite a menudo no son precisamente actitudes de respeto y aprecio por la diferencia religiosa sino de hostil superioridad hacia otros modos de representar la transcendencia humana.

Olvidamos más de la cuenta que el desarrollo educativo de actitudes corre parejo con el estímulo intelectual en niños y adolescentes. Hemos de aprovechar, pues, la curiosidad epistémica que anida en la mente infanto-juvenil y disponerla positivamente al diálogo acerca de las claves que permiten entender esa dimensión de la diversidad entre las mujeres y los hombres de este planeta. Lo cual sugiere de inmediato la pregunta por el estilo y las estrategias pedagógicas a emplear por los profesores que saben de la importancia de ir alimentando una ética dialógica en los estudiantes, armonizando el compromiso hacia una forma concreta de pensamiento con el innegable pluralismo religioso de una sociedad democrática.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ENCUENTRO EN LA DIFERENCIA

A continuación, trataremos de justificar, con criterio científicamente contrastado, que una forma consistente de estructurar la intervención pe-

dagógica hacia el logro de un mayor aprecio por la diversidad religiosa, cuidando el desarrollo intercultural de los alumnos y la calidad de los procesos cognitivo-sociales y afectivos implicados en el mismo, es el aprendizaje cooperativo.

Para avanzar en el desarrollo intercultural de la educación es preciso conocer y usar adecuada, y dosificadamente, técnicas y métodos de aprendizaje cooperativo en las aulas. Sus inconvenientes son menores que sus ventajas en general y, particularmente, en contextos escolares étnica y culturalmente diversos, donde se ha demostrado suficientemente su éxito como palanca de desarrollo cognitivo y afectivo, de socialización, de mejora en el aprovechamiento académico y el pensamiento crítico, que incluso puede ayudar en la prevención ante niños y adolescentes en situación de riesgo (Santos Rego, 1994; Slavin, 1996; Johnson y Johnson, 2009). Es, por ello, paradójico su escaso uso, únicamente explicable por la abierta o solapada vigencia de los mitos del individualismo y de la competitividad a ultranza. Como si aprender a cooperar implicase apartar a nuestros estudiantes de la realidad. Es todo lo contrario. Los seres humanos estamos dotados para pensar y realizar conductas prosociales, sin las cuales sería una entelequia hablar de democracia, moral o bienestar (Sennett, 2012).

Conviene decir ahora lo que entendemos por aprendizaje cooperativo. Lo afirmamos (Santos Rego, 2008) como enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos, ayudándose mutuamente, hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. La clave, pues, no es otra que la interdependencia positiva (con un tipo de interacción que podríamos llamar ‘promocional’), ya que para alcanzar las metas personales hay que contribuir a las metas del equipo.

Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo para elevar, con acento intercultural, el aprecio por el pluralismo religioso en las aulas, nos interesa especialmente la mejora que parece producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre los compañeros de clase, aumentando su complicidad y motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de la reducción de estereotipos y prejuicios étnicos que propicia. Asimismo, es justo advertir que, en ocasiones, teniendo en cuenta la composición étnico-cultural de una clase, el tiempo de permanencia en el país de algunos alumnos de origen inmigrante, y su misma historia de aprendizaje previo, es muy adecuado modular ciertos componentes de la actividad relacional y explicar con detalle lo que se pretende, pues la forma de interactuar cooperativamente no se entiende exactamente de la misma forma en los países

de la órbita occidental que en otras latitudes (por ejemplo, en Asia y África) (cfr. Nguyen, Elliott, Terlouw y Pilot, 2009).

Desaprovecharíamos el espacio que nos resta si nos propusiéramos ofrecer una exhaustiva lista de este tipo de técnicas, entre las que podemos destacar las conocidas como *Jigsaw* (I y II), *Aprendiendo Juntos*, *Investigación de Grupo*, *Torneos de Equipos* y *Juegos*, *División de los Alumnos por Equipos de Rendimiento*, *Individualización Asistida por el Equipo*, o *Composición y Lectura Integrada Cooperativa* (para su consideración puede verse Santos Rego, 1990, 2008). En este caso, y ante la mayor especificidad temática del presente artículo, introduciremos algunas otras posibilidades estratégicas, que también permiten una gestión pedagógica adecuada de nuestra propuesta.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COMPRENSIÓN INTERCULTURAL DEL PLURALISMO RELIGIOSO

Si consideramos el pluralismo religioso como un factor a tener en cuenta en el campo de estudio que llamamos educación intercultural, lo razonable es que el proceso de aprendizaje esté ligado a un tipo de intervención pedagógica que privilegie el diálogo en la consecución de objetivos que podrían referirse a que los alumnos consigan un conocimiento básico de varias tradiciones, además de la católica (otras de interpretación cristiana, judía, musulmana, budista,...), que entiendan el cruce de creencias, que comparen y contrasten la filosofía propia de cada tradición religiosa, o que pongan en marcha destrezas de pensamiento crítico a fin de valorar las contribuciones culturales de esas mismas opciones.

A esos efectos prácticos, podríamos hacer uso de técnicas como las ya citadas, pero también de otras, tal vez menos referenciadas pero con claro potencial didáctico en esta área de trabajo: estudios de casos, narrativas auto-biográficas, y pequeños grupos que estudian juntos, algo muy similar a lo que antes denominamos 'aprendiendo juntos' (cfr. Stoltzfus y Reffel, 2009).

Una de las primeras, con muestras sobradas de efectividad pedagógica, es la rotulada como *Jigsaw I* o Técnica *Puzzle*, por la que grupos de alumnos (entre 4 y 6) pueden trabajar acerca de distintas tradiciones religiosas a fin de descubrir diferencias y puntos de contacto, todo lo cual será objeto de un dossier como grupo que todos han de conocer en la mayor profundidad posible. Lo que se pretende es poner a los alumnos en situación de interdependencia total, generando las condiciones para que la contribución de

cada miembro del equipo sea imprescindible a los efectos de que los demás componentes puedan terminar la tarea.

El material se divide en tantas secciones como componentes tiene el equipo. Cada sujeto estudia su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que trabajan sobre lo mismo. Luego los alumnos aportan a los demás el trabajo realizado y todos ellos tienen que responder, individualmente, a preguntas sobre la unidad. Una característica peculiar de la técnica es que el material se reelabora, de tal forma que cada miembro del equipo pueda disponer de una única fuente de información, sin que se haga referencia al resto de la unidad de aprendizaje, con lo que se dependerá de la explicación de los demás para dominar la unidad completa. Existe una segunda versión de la técnica, cuya diferencia esencial con la primera es que en esta se puede utilizar material del mismo currículo sin necesidad de tener que reelaborarlo (para el relato completo de una experiencia y sus resultados, ver Santos Rego, 2005).

Las demás nos pueden ser de gran ayuda si lo que pretendemos es el establecimiento de un clima de clase más dinámico, comprometido, e incluso imaginativo, teniendo en mente la letra y el espíritu de los objetivos insinuados. Los *estudios de casos* y las *narrativas autobiográficas* lo que hacen es introducir distintas respuestas religiosas a cuestiones de gran impacto (trabajo infantil, adopciones de niños sin control, niños soldado, desobediencia civil...) mediante lectura asignada.

En la primera de ellas, después de una breve lección sobre el *estudio de casos* y los distintos razonamientos morales implicados en cada respuesta, los estudiantes trabajan en pequeños grupos —de nuevo entre 4 y 6— abordando una serie de preguntas específicas acerca del caso o situación planteada. Y cada grupo se hace responsable de presentar sus respuestas ante la clase como un todo. Es interesante dejar claro que siempre hay responsabilidad individual por la tarea y sus mínimos de calidad. Además de someterse a una prueba sobre la lección y el material de lectura, los alumnos deben presentar dos casos sobre temas relevantes en su marco de referencia cultural o familiar, proporcionando una respuesta desde su particular tradición religiosa y desde otra contemplada en el curso o actividad.

Como puede deducirse, las asignaciones que requieren de los estudiantes que resuman su tarea antes de cada sesión les ayuda a estar mejor preparados para lo que interesa, esto es, el diálogo en el aula. De ese modo podemos esperar que lleguen a poner en valor la diversidad y a reconocer la existencia de otras prácticas éticas y morales al margen de sus marcos interpretativos del mundo.

Aparte de otros aspectos, los estudios de casos enfatizan las conexiones entre creencias y prácticas, ideas y consecuencias. Asimismo, en tanto que los alumnos pugnan por desentrañar una situación, se hacen eco de lo que dicen sus iguales, o tratan de contener la incertidumbre. La lógica procesual de empatía, curiosidad e imaginación sigue su estimable curso (re) generador de competencias emocionales.

De otro lado, de acuerdo con Comstock (2004), otro método confiable en idéntica perspectiva pedagógica es el uso de *narrativas autobiográficas*. Consiste en leer autobiografías religiosas de personas pertenecientes a distintas creencias de fe para que los estudiantes puedan apreciar la manera en que distintas tradiciones son capaces de inspirar las mismas cualidades humanas (compromiso, esperanza, humildad...). La literatura infantil y juvenil puede ser una fuente de ideas y recursos en esta dirección (cfr. Green y Oldenforf, 2005).

Se presume que los alumnos aprenderán que no todas las lecciones están contenidas en las escrituras ni en los rituales, sino que también es posible encontrarlas en los testimonios de vida en medio de complejas relaciones y sensibilidades culturales. Y como afirman Stoltzfus y Reffel (2009), una vez que nuestros alumnos comprenden que la compasión humana y la responsabilidad moral va más allá de concretas afiliaciones religiosas, resulta más fácil dar una respuesta plena de empatía y curiosidad a las distintas visiones del mundo colocadas ante ellas y ellos.

Igualmente, el simple *trabajo en pequeños grupos* puede estimular un tipo de aprendizaje más cooperativo, siempre que este aprendizaje no se confunda en su puesta en práctica, y en sus efectos, con una somera dinámica de grupos. En tal contexto de aprendizaje los estudiantes han de ayudarse entre sí para tomar la iniciativa en la resolución de un problema o en la toma de decisiones. Se requiere, por tanto, que los alumnos asuman un rol activo en la dinámica, dificultando por todos los medios la tentación que alguien pueda tener de permanecer como simple espectador. Hay que definir aspectos de concreta dimensión religiosa que luego son procesados en pequeños grupos de discusión (nunca superiores a cinco alumnos).

Es oportuno hacer una consideración de conjunto en los términos que marcan determinadas discusiones sobre el tema que, por cierto, no por tratarlo con naturalidad deja de ser delicado. Dada la propensión de este tipo de técnicas a dilatar las asunciones personales, podría pensarse que este proceder anima a los estudiantes a cambiar su forma de ver el mundo.

Y aunque este no es el caso, ni nada en esa dirección se documenta en la literatura conocida, es razonable el surgimiento de cualquier sensibilidad

docente al respecto. Lo que nos legitima a extender con firmeza el centro argumental de la propuesta. La meta no es cambiar nada ni desafiar nada en el mundo de las creencias de los estudiantes o de sus marcos de procedencia, sino hacer educación, esto es, ensanchar la mirada y el aprecio por otras visiones de la religión que también existen en el mundo.

CONCLUSIÓN

Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen un recurso pedagógico de alcance cívico ya que tienen una indudable conexión con sistemas motivacionales basados en la responsabilidad moral, lo cual alienta la participación de los estudiantes, la ayuda mutua y el pensamiento crítico. Y es seguro que en este siglo XXI, con un mundo cada vez más diverso, seguirá siendo un referente educativo (cfr. Johnson y Johnson, 2014).

Aunque no son una panacea, ni admiten lecturas mistificadas, en la literatura científica contamos con datos y experiencia suficiente para sostener su validez en el desarrollo intercultural del currículo ya que fomentan un tipo de competencias cognitivas, afectivas y emocionales acordes con los proyectos educativos de esa naturaleza. La condición de su efectividad, supuesto su conocimiento teórico y las bases pedagógicas de su aplicación en las aulas, descansa en la prudencia de un uso dosificado, la oportunidad de su elección contextual y la disposición de formatos evaluativos en los que debe ponderarse la rendición de cuentas por parte de los sujetos individuales y del grupo como un todo con obligaciones compartidas.

Respecto del objeto nuclear de este artículo, pueden contribuir a que los alumnos aumenten su toma de conciencia acerca de las distintas visiones religiosas del mundo, enriqueciendo sus perspectivas de la vida y de los componentes relacionales que la hacen posible.

Pero lograr que prospere una actitud cooperativa no es tan fácil como el relato de sus bondades en el proceso de construcción personal y social. Como profesores hemos de ser sensibles a las voces de nuestros alumnos y ayudarles a que ellos y ellas lo sean entre sí. A nosotros nos corresponde articular los medios y depurar los fines. Tratando de colocarles en progresión educativa, lo que significa ser partícipes de la propia educación, de su autónoma elaboración de juicio, o de su determinación cívica, sin esperar la permanente sanción o aprobación de la autoridad académica.

Así pues, dejar a un lado los inconvenientes sería poco edificante. La introducción de técnicas de aprendizaje cooperativo cambia las rutinas convencionales y hace que muden las relaciones espacio-tiempo en el aula,

amén de que la interacción en vivo produce alteraciones en el ambiente, que deben ser previstas y bien gestionadas en clave administrativa-organizativa y en el de los vínculos colegiales de los docentes. Sin embargo, no reside aquí el principal elemento de preocupación en el cuidado del proceso. Es más importante, creemos, huir de una visión del pluralismo cual ideología al uso o precepto de obligado cumplimiento. Los sesgos ideológicos deben ser reconocidos, lo mismo que la complejidad de su tratamiento pedagógico. De ahí la necesidad de escuchar a todos los estudiantes, a los que defienden narrativas cerradas y a los que afirman narrativas abiertas y en flujo.

Obviamente, una pedagogía dialógica, capaz de abrir vías de innovación educativa intercultural susceptibles de optimizar el conocimiento y la valoración del pluralismo religioso existente en la sociedad civil, no ampara ni da pábulo al diálogo desde esquemas reproductores de lo políticamente correcto. Tal pedagogía no repele el despliegue de controversias constructivas en torno a cuestiones cruciales de la vida. Porque la motivación es el motor del aprendizaje y la misión de la buena docencia es maximizar la calidad educativa de ese aprendizaje.

Es esta misma pedagogía la que cuenta con los activos que hacen que el alumno llegue a diferenciar el acuerdo respecto de los elementos centrales de su tradición singular y la apertura indagadora que define su condición humana. Desde un sentido puramente estratégico de la propuesta, pensar en el estudio de casos o de situaciones no es más que pensar en formas útiles de cultivar un cierto descentramiento de los guiones cognitivos que condicionan nuestra visión de la realidad y, por tanto, también del hecho religioso. No se trata, en ningún modo, de favorecer ninguna transgresión de esquemas próximos o familiares, sino, precisamente, de situarlos en cauce de enriquecimiento, y aún de afianzamiento. Es lo que debemos esperar sobre tan singular escenario formativo de una educación intercultural y de una pedagogía dialógica a la altura de sus referentes epistemológicos y axiológicos.

Las personas representamos el mundo de maneras muy distintas y ello guarda relación con la influencia ejercida desde siempre por la religión sobre la cultura. Con la modernidad, los componentes críticos de esa relación, junto a las tentaciones de hegemonía en la interpretación de la «vida buena», fueron conjurados para beneficio de la civilidad en el espacio público. Ahora toca ver las cosas con más sosiego y proyección. Educar para una ciudadanía global requiere de un aprendizaje no constreñido por sus márgenes culturales. Puede que sea suficiente para aceptar la inclusión de la pluralidad religiosa en el ámbito de los proyectos educativos interculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosini, M. (2008). Participación religiosa e integración de los inmigrantes. Una reflexión entre América y Europa, entre historia y actualidad. *Migraciones*, 23, 11-44.
- Banks, J.A. (Ed.) (2009). *International companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic, and religion identities*. London: Routledge.
- Comstock, H. (2000). *Religious autobiographies*. (2nd ed.). Belmont, CA: Thompson Wadsworth.
- Coulby, D. (2008). Intercultural education: religion, knowledge and the limits of post modernism. *Intercultural Education*, 19 (4), 305-314.
- Essomba, M.A. y Álvarez, J.L. (Eds.) (2012). *Dioses en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Fox, R.A., Buchanan, N.K., Eckes, S.E. y Basford, L.E. (2012). The line between cultural education and religious education: do ethnocentric niche charter schools have a prayer? En K.M. Borman, A.B. Danzing y D.R. García (Eds.), *Review of Research in Education*, 36, 282-305.
- Green, C. y Oldenforf, S.B. (2005). Teaching religious diversity through children literature. *Childhood Education*, 81(4), 209-218.
- Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education. *Intercultural Education*, 11(2), 127-136.
- Hirschman, C. (2004). The role of religion in the origin and adaptation of immigrant groups in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1206-1233.
- Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 15(1), 3-14.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Julian, J. (2000). On religion freedom and civic learning. *Intercultural Education*, 11(2), 137-144.
- Kamat, S. y Mathew, B. (2010). Religion, education and the politics of recognition: a critique and a counter-proposal. *Comparative Education*, 46(3), 359-376.
- Keast, J. (Ed.) (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book of schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lichterman, P. y Potts, B. (Eds.) (2008). *The civic life of american religion*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Lippy, C.H. (2009). Christian nation or pluralistic culture: religion in American life. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 109-132). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Mim, P.G. y Kim, J.H. (Eds.) (2002). *Religion in Asia America: building faith communities*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Nguyen, M., Elliott, J., Terlouw, C. y Pilot, A (2009). Neocolonialism in education: cooperative learning in a asian

- context. *Comparative Education*, 45(1), 109-130.
- Race, A. (1983). *Christians and religious pluralism: patterns in the Christian theology of religions*. London: SCM.
- Rosenblith, S. (2008). Religious education in a liberal, pluralist, democratic state. *Religious Education*, 103(5), 507-510.
- Sabater, F. (2007). *La vida eterna*. Barcelona: Ariel.
- Santos Rego, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M.A. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU.
- Santos Rego, M.A. (2008). La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. En J. Vera (Ed.), *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto* (pp. 55-75). Madrid: Fundación Santa María.
- Santos Rego, M.A. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16(3), 293-301.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sinnott-Amstrong, W. (2009). *Morality without God*. New York: Oxford University Press.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Stoltzfus, M.J. y Reffel, J.A. (2009). Cultivating an appreciation for diverse religions worldviews through cooperative learning in undergraduate classrooms. *Religious Education*, 104(5), 539-554.
- Tamayo, J.J. (2013) Cristianismo: diálogo interreligioso y trabajo por la paz. En A. Monclús y C. Saban (coords.) *Diálogo de culturas y educación* (pp. 73-102). Madrid: Síntesis.
- Tamayo, J.J. y Fornet-Betancourt, R. (Eds.) (2005). *Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación*. Estella: Verbo Divino.
- Wade, N. (2009). El gen de Dios. *The New York Times/El País*, 26 de noviembre.
- Weisse, W. (2003). Difference without discrimination: religious education as a field of learning for social understanding? En R. Jackson (Ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* (pp. 191-208). London: Routledge Falmer.
- Zhou, M. y Kim, S.S. (2006). Community forces, social capital and educational achievement: the case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Miguel Anxo Santos Rego. Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, desde 2002. Es autor de numerosos libros y artículos en revistas de investigación acreditadas. Ha sido Vicerrector de Profesorado y Director del ICE de la USC. Premio Nacional de Investigación Educativa. Es coordinador del Grupo de Referencia Competitiva ESCULCA-USC y de la Red de Investigación RIES. Líneas de investigación: pedagogía intercultural, aprendizaje cooperativo, educación y desarrollo de la sociedad civil, políticas educativas, y aprendizaje-servicio. Tiene reconocidos seis (6) sexenios de investigación (CNEAI). Desde el año 2009 es Presidente de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación.

Dirección del Autor: Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Vida
15782 - Santiago de Compostela (A Coruña)
E-mail: miguelangel.santos@usc.es

Fecha Recepción del Artículo: 31. Julio. 2014
Fecha modificación Artículo: 19. Septiembre. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 29. Enero. 2015
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

2

LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN Y SU CONTINUIDAD EN LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA DEL SIGLO XXI

(THE DESCHOOLING THEORIES AND THEIR CONTINUITY IN THE LIQUID PEDAGOGY IN THE TWENTY FIRST CENTURY)

Jon Igelmo Zaldívar
Universidad de Deusto

Xavier Laudo Castillo
Universidad de Valencia

DOI: 10.5944/educXX1.11465

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Igelmo Zaldívar, J. y Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo xxi. *Educación XXI*, 20(1), 37-56, doi: 10.5944/educXX1.11465

Igelmo Zaldívar, J. & Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo xxi. [The deschooling theories and their continuity in the liquid pedagogy in the twenty first century]. *Educación XXI*, 20(1), 37-56, doi: 10.5944/educXX1.11465

RESUMEN

Este artículo parte de la existencia de un importante y creciente número de discursos y prácticas pedagógicas normativamente flexibles durante las dos primeras décadas del siglo xxi en Occidente. Se asocia este paradigma pedagógico emergente con la metáfora líquida (Bauman) y se resalta la aparición de procesos educativos diseñados específicamente para variar su forma y contenido en función de las circunstancias. Los autores exploran los orígenes del actual paradigma pedagógico líquido y exponen por qué constituye una continuidad en el tiempo con teorías anteriores, como las teorías de la desescolarización desarrolladas en los años sesenta y setenta. La metodología del estudio es la *postsocial history* (Joyce, Cabrera) que, a través del concepto de *imaginario social* (Taylor), permite estudiar las realidades discursivas emergentes que explican los cambios en las ideas, creencias y prácticas de los actores históricos. El estudio concluye que los discursos pedagógicos líquido y desescolarizador responden a la irrupción de un acontecimiento discursivo previo que resulta ser condición de posibilidad de ambos.

PALABRAS CLAVE

Teoría de la educación; historia de la educación; historiografía; teorías de la desescolarización; pedagogía líquida; postmodernidad.

ABSTRACT

In this paper we take as a reference the reality of an important and growing amount of normative flexible pedagogical discourses and practices in the western world during the first two decades of the twenty first century. Understanding this novelty as an emergent pedagogical paradigm linked to the liquid metaphor (Bauman), we highlight the way in which new educative processes, specifically designed to change their shape and content depending on the circumstances, are arising. We aim to survey the origins of the currently liquid pedagogical paradigm and to display why this paradigm maintains a correlation of continuity with early theories, such as the deschooling theories developed in the 1960's and 1970's. The methodology selected to conduct this research is the post-social historiography (Joyce, Cabrera). This trend in historiography, using the concept of *social imaginary* (Taylor), allows us to study the emerging discursive realities that explain the changes within the ideas, beliefs and actions of the historical actors. The conclusion of this study underlines that liquid and deschooling pedagogical discourses respond to the emergence of a previous discursive event that is a condition of possibility for both.

KEY WORDS

Educational theory; educational history; historiography; deschooling theories; liquid pedagogy; postmodernity.

INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

Un número creciente de teorías y prácticas pedagógicas normativamente flexibles han aparecido en la última década (Bauman, 2005a). Asumimos esta novedad como la de un paradigma pedagógico emergente que puede comprenderse asociado a la metáfora de la liquidez: la *pedagogía líquida*. Así como el agua con sus continentes, los sujetos deben aprender a adaptarse constantemente a circunstancias contextuales cambiantes y órdenes morales relativos (Prats, 2005; Laudo, 2010). Este marco discursivo está cobijando un número creciente de redes ciudadanas desde las que se piensan nuevos itinerarios pedagógicos y enfoques educativos relativos a las tecnologías de la información y la comunicación, la crisis estructural del capitalismo y sus instituciones, o las alternativas a la educación institucio-

nal tradicional —es el caso de las escuelas libres, los espacios pedagógicos autogestionados, o movimientos tan heterogéneos como el *homeschooling*, el *unschooling*, o el *flexi-schooling*—. Se trata de prácticas pedagógicas que, en su mayoría, con dificultad pueden encontrar referencias históricas dentro de la investigación educativa de carácter institucional que predomina en el contexto académico contemporáneo. A partir de la emergencia de este nuevo discurso pedagógico, inserto dentro del imaginario social postmoderno (Laudo, 2011), este trabajo plantea la necesidad de analizar, desde la teoría e historia de la educación, la genealogía discursiva del nuevo paradigma.

Como punto de partida asumimos que el conocimiento de lo que está en el presente necesita, inexorablemente, de un estudio detenido de aquello que lo precede en el pasado. La hipótesis que presentamos en este trabajo es que las prácticas características de la pedagogía líquida poseen una continuidad discursiva con las teorías desescolarizadoras. Una continuidad que puede ser estudiada a partir del análisis de tres características que se encuentran originalmente formuladas conjuntamente en las teorías de la desescolarización y que son compartidas por ambas ordenaciones pedagógicas: a) crítica al metarrelato de la educación, b) rechazo de la noción de progreso propia de la pedagogía moderna y c) cuestionamiento de la noción de emancipación individual y social como justificación y legitimación de los sistemas educativos. Lo que se muestra finalmente en este trabajo es que la emergencia del imaginario social postmoderno en la segunda mitad del siglo xx puede ser comprendido como condición de posibilidad o marco epistemológico (Foucault, 1997) que habilita la articulación de estos tres elementos discursivos compartidos por las teorías desescolarizadoras y la pedagogía líquida.

Es importante subrayar que la relación que estableceremos entre las teorías de la desescolarización y el discurso pedagógico líquido no equivale a la que establece una línea recta con dos puntos fijos en el espacio. La relación entre la corriente contra las instituciones educativas modernas y el imaginario pedagógico líquido, según lo que expondremos a continuación, queda mejor simbolizada si tomamos como referencia la representación matemática de la *homotecia*¹. Desde esta perspectiva teórica, el imaginario social postmoderno surgido en la segunda mitad del siglo xx sería el equivalente a un punto fijo en el pasado, a partir del cual, a medida que fue extendiéndose, hizo posible que empezara a aparecer una crítica frontal al discurso pedagógico moderno y a la escuela como su máxima expresión institucional. Más tarde, y sobre el espacio que se fue abriendo a partir de ese punto original, se multiplicarían las distancias discursivas en los últimos cuarenta años hasta configurar el actual imaginario pedagógico líquido. Así, la emergencia de las teorías de la desescolarización y de la pedagogía líquida

estarían directamente relacionadas con la mutación y el paso del imaginario social moderno al postmoderno, en lo que respecta a su dimensión pedagógica.

La metodología que nos permite abordar el estudio de las relaciones entre los fenómenos presentados es la que se propone desde la *historia postsocial* (Cabrera, 2004). Este enfoque centra su atención en el modo en que se articula y configura un determinado discurso, y no tanto en el impacto de las prácticas o ideas que se incluyen en él. Se asume que el discurso no es un medio de transmisión de los significados de la realidad por parte de sujetos racionales que lo utilizan a su antojo, sino un componente activo en el proceso de constitución de estos significados, y deviene así en una auténtica variable independiente que configura los procesos históricos (Cabrera, 2001, 52).

LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN EN LOS AÑOS 1960 Y 1970

Para la teoría y la historia de la educación el enunciado de las teorías de la desescolarización aglutina al conjunto de críticas, hipótesis y alternativas expuestas en relación con el desempeño político, social, cultural y pedagógico de las instituciones educativas en la década de 1960 y 1970 (Igelmo Zaldívar, 2012). Los libros publicados por autores como Iván Illich, Everett Reimer, John Holt y Paul Goodman son, en buena medida, los que mejor representan no solo el contenido de la crítica desarrollada en este tiempo, sino también el tono en el que esta crítica fue planteada². Visto desde la perspectiva histórica que dan los más de cuarenta años que han transcurrido desde la aparición de la desescolarización como corriente teórica, la principal novedad que para la pedagogía supuso el trabajo de esta generación de autores no reside en su método de estudio de las instituciones educativas modernas, ni en las alternativas pedagógicas que presentaron o siquiera en la crítica contra las escuelas presente en sus trabajos. Lo que cobra mayor importancia es la línea de sospecha abierta respecto a la contraproducente labor de las instituciones educativas modernas.

Gracias a las investigaciones desarrolladas en los últimos años se ha constatado que, aunque el fondo de la crítica a las instituciones educativas fue el elemento común compartido por los diferentes autores de esa corriente, existieron importantes matices en el enfoque de la crítica, así como en los objetivos que tenía el desarrollo de la misma. No es lo mismo, por tanto, la crítica que Illich planteó al modo en que la noción moderna de educación pervertía el aprendizaje —línea que desarrolló especialmente en los textos que publicó con posterioridad a su libro más afamado, esto es,

La sociedad desescolarizada (1971)— (Bruno-Jofré e Igelmo Zaldívar, 2012; Cayley, 1992; Gabbard, 1994), que la necesidad detectada por Reimer en *La escuela ha muerto* (1973) de liberar a la educación del monopolio que sufría por parte de las escuelas y las instituciones educativas (Irizarry, 2009). De igual forma, tampoco puede equipararse el cuestionamiento de la labor de las escuelas como estructuras pedagógicas expuesto en los trabajos de John Holt (Farenga, 1998), con la crítica contracultural presentada por Paul Goodman en los libros que dedicó a analizar la cuestión de la educación y sus instituciones desde una perspectiva libertaria (Holowchak, 2010; Kaminsky, 2006).

Teniendo en mente lo expuesto en cuanto a las divergencias presentes en el pensamiento de esta generación de autores, es posible ubicar un aspecto común compartido: todos ellos detectaron la necesidad de explorar el descrédito que en la segunda mitad del siglo xx experimentaba el sistema institucional occidental moderno en su conjunto. Las escuelas, desde esta perspectiva, estudiadas como las instituciones encargadas de suministrar la educación, eran una pieza clave del entramado de instituciones que se presentaban entonces como una macroestructura capaz de garantizar los servicios que cubrían las necesidades de los individuos en sociedad. De ahí que, criticando a la escuela, y en esto el pensamiento de Illich, Reimer, Holt y Goodman converge, se pensaba que se podía combatir la parálisis psicológica, la castración social, el desarraigo cultural y la desigualdad económica con las que el mundo moderno y sus instituciones amenazaban a amplios sectores de la población. En última instancia lo que los autores de la desescolarización estaban poniendo en entredicho eran tres aspectos fundamentales del discurso educativo que una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial habían posicionado a la escuela como la institución responsable de la educación de amplios sectores de la población por su propio bien: a) su estructuración como metarrelato moderno, b) la noción de progreso social que promovía y c) su contribución a la emancipación individual.

Para Holt, el hecho de que la educación fuera impuesta obligatoriamente y que las personas estuvieran forzadas a aprender determinados contenidos o habilidades era «una tiranía y un crimen contra la razón y el espíritu humano» (Holt, 1976, 222). Y es que la educación institucionalizada era percibida como un metarrelato que había nacido parapetado en el pensamiento escolástico y que había sufrido una importante renovación a la sombra del pensamiento científico al inicio del siglo xx. Pero a pesar de su renovación formal y técnica, la educación como metarrelato moderno se mostraba caduco y contraproducente en el contexto de expansión mundial de la escolarización obligatoria que se había puesto en marcha en la década de 1950.

Este metarrelato de la educación institucional, además, según los teóricos de la desescolarización, tenía la misma presencia en los dos bloques que representaban los dos sistemas hegemónicos del momento, esto es: el capitalismo occidental y el socialismo. A ambos lados del telón de acero dirá Illich (1971, 113): «la escuela es una agencia de publicidad que te hace creer que necesitas el orden social tal y como es». El ideal de progreso, según fue analizado en libros como *La sociedad desescolarizada*, era el motor que movía tanto la maquinaria de los planes desarrollistas soviéticos como el crecimiento económico capitalista. El mito que sostenía la escolarización obligatoria se basaba en la falacia de que más años de escolarización traerían más progreso; más instituciones educativas traerían más elevados índices de desarrollo y crecimiento. Sin embargo, «el crecimiento concebido como el progreso basado en el eterno consumo sin límites nunca lleva a la madurez» (Ibíd, 43).

Asimismo, la crítica institucional planteada por los teóricos de la desescolarización ponía en entredicho la contribución que la educación podía realizar a la emancipación social e individual de los más desfavorecidos. En palabras de Goodman: «en nuestra sociedad, los jóvenes vivos y brillantes, con potencial de conocer, ideas nobles, esfuerzo honesto, y que alcanzan logros que valen la pena, son transformados en bípedos inválidos y cínicos, o en hombres decentes atrapados o resignados prematuramente, tanto fuera como dentro del sistema social» (2012, 22). Y es que una característica propia del pensamiento de los autores de la desescolarización es compartir la advertencia postmoderna de la falsedad de la idea de emancipación de cuño moderno; un tipo de ensoñamiento acrítico que destruye y pervierte la convivencia en sociedad, y que fue utilizado por los críticos de la educación y sus instituciones para articular una teoría de rechazo a cualquier institución que menoscabara la legítima libertad de los individuos. De ahí la necesidad planteada por todos estos autores de abrir los horizontes y expandir las posibilidades de aprendizaje más allá del cerrado mundo de las escuelas y su entramado institucional.

Según nuestro análisis, estas tres líneas de crítica articuladas conjuntamente en los trabajos presentados por los desescolarizadores suponen la apertura de nuevos márgenes no explorados dentro del imaginario pedagógico del momento. Aunque es cierto que con anterioridad se habían planteado en la historia críticas a las instituciones educativas en tanto que instituciones³, por primera vez una generación de autores, gracias al entorno discursivo postmoderno, puso en entredicho de modo coral el metarrelato emancipador y de progreso de la educación. Esto posibilitaba cuestionar el enunciado de la educación vigente hasta el momento y abrir los márgenes teóricos que permitían pensar en nuevas alternativas a los sistemas educativos existentes, así como tomar decisiones respecto a la orientación que la

organización de la educación podía adoptar (Igelmo Zaldívar, 2013). De ahí la importancia de ubicar el lugar que corresponde a las teorías desescolarizadoras en la homotecia histórica que representa su continuidad discursiva con la pedagogía líquida postmoderna.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO LÍQUIDO EN EL SIGLO XXI

Todavía en los años ochenta y noventa, la necesidad de fundamentos sólidos sobre los que apoyar las prácticas educativas siguió resquebrajándose. Este hecho sería estudiado desde la teoría educativa al observar que «un creciente número de educadores, encontrándose en problemas por los valores y asunciones modernistas, están girando hacia el postmodernismo en busca de ayuda para entender y articular sus preocupaciones» (Child, Williams, Birch y Boody, 1995, 167). El cambio de imaginario social y de contexto discursivo, de sólido a líquido en términos de Bauman, es lo que hizo que importantes autores afirmaran que lo que «hace “postmoderna” la teorización y la investigación educativas no es la disposición a renunciar al compromiso “moderno” con los valores emancipadores, sino la disposición a renunciar a la presunción de la Ilustración de que esos valores tengan que erigirse sobre unos “fundamentos” filosóficos» (Carr, 1995, 164). Se podrá seguir pensando la idea de emancipación con las herramientas que la crítica postmoderna nos dio para reconocer sus problemas y contradicciones (Bernal, 2011, 298), pero ya no con la ingenuidad dogmática del lema «la educación emancipa». Muchos educadores empezaron a plantear esquemas normativos que permitían mantener permanentemente abiertos espacios y tiempos donde otros significados pudieran ser pensados y articulados (Masschelein, 1998, 529-530). La vocación normativa de la pedagogía no se pierde con la crítica postmoderna, pero sí se ve necesariamente matizada (Laudo, 2011).

Este es el discurso de la *pedagogía líquida*, en el sentido de un conjunto coherente de categorías a través del cual los individuos significan y comprenden la realidad y llevan a cabo sus prácticas. Una definición podría ser esta: «el conjunto de disposiciones normativas sobre educación que propone unos *medios* que se adapten constantemente al contexto, cuyo *fin* es lograr que el educando encarne un modelo de persona adaptable a la incertidumbre y al cambio, y con habilidades hermenéuticas para interpretar la realidad sin referentes universales absolutos» (Laudo, 2010, 170). Como se puede ver, no deja de haber prescripción y normatividad, pues de algún modo debe haberlas para que haya intención educativa, pero estas son ahora entendidas cada vez más de un modo esencialmente adaptable y cambiante. Se toma como modelo educativo la metáfora de lo líquido: lo que cambia de forma adaptándose constantemente al entorno pero que, a

su vez, como el agua sobre las rocas, también tiene fuerza transformadora y constituye una potencia de cambio.

Teóricas o prácticas, son diversas las corrientes y concreciones que se han ido elaborando bajo este paradigma en los últimos años. En algunos casos se han propuesto normatividades subordinadas a una «traducción cultural» constante, en función de cada contexto, y entendiendo esa labor como un proceso de adecuación y negociación cultural sin final, que no debe pretenderse como un momento intermedio para llegar a una meta ideal sino como un fin en sí mismo (Todd, 2009, 21-22). En otras coordenadas, autores como Vandenberg han postulado que el auténtico modo crítico en que debería hoy plantearse la educación no es decantarse ni por un modelo epistemológico (racionalismo, empirismo, escepticismo...) ni social (transformador, conservador...), sino adoptar una actitud de neutralidad inicial atenta y abierta a lo nuevo como mejor modo de aprender cualquier verdad y llevar a cabo cualquier educación: aceptando una combinación de las principales teorías del conocimiento, no como una síntesis sino como un “agregado flexible”, asumiendo la posición de la “flexibilidad epistémica” (Vandenberg, 2009, 163). En un plano más vinculado con las propuestas pedagógicas de acción, esta articulación teórica coincide con numerosas prácticas pedagógicas implementadas por diferentes colectivos y sectores sociales.

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE NACIDAS A LA SOMBRA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En concreto, a raíz de la consolidación de la versión 2.0 de la red de Internet un destacado número de propuestas pedagógicas están repensando las posibilidades de articular entornos de aprendizaje capaces de adaptarse a las necesidades, contextos culturales y gustos de cada individuo. El punto de partida es que las instituciones educativas modernas no están sabiendo responder al desafío presentado por la nueva generación de herramientas tecnológicas. Existe una opinión compartida según la cual el llamado ciber mundo reclama una nueva concepción del aprendizaje (Bernal, 2009). Al tiempo, es cuestionado el relato emancipador educativo al marcar una gran distancia respecto a la certeza de que “la raíz de los problemas sociales resida en una falta de educación” (Downes, 2012, 541). Dentro de estos planteamientos pedagógicos se parte del supuesto de que la variedad de herramientas tecnológicas flexibles pueden ser articuladas de tal forma que cada persona pueda diseñar según su criterio su proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustar sus objetivos formativos, organizar su red de socialización e incluso acotar el campo de acción donde se harán visibles los efectos de su aprendizaje. En esta línea se encuentran movimientos pedagógicos con un

fuerte componente normativo, es el caso de la educación expandida (Díaz, 2011; Díaz y Freire, 2012), el conectivismo (Siemens, 2004, Downes, 2007; Sobrino, 2011), el procomún (Sguiglia, 2011), el aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009; Burbules, 2012) o el aprendizaje invisible (Cobo y Moraveck, 2011) también proveniente de la metáfora líquida (Das, 2012). Cuaja la idea según la cual deja de ser necesaria para el educador o “diseñador” “la habilidad de señalar exactamente qué debe leerse y hacerse, en tanto que lo van definiendo [diseñador y estudiante] entre sí” (Siemens, 2011, 43).

Alternativas pedagógicas críticas con los sistemas educativos oficiales al servicio de los sistemas políticos y económicos de Occidente

Estas propuestas han alcanzado un desarrollo teórico destacado a partir de la reciente crisis financiera iniciada en el otoño de 2008 y parten de un rechazo frontal a la escuela como espacio de producción y consumo de conocimiento y aprendizaje. Desde estos movimientos se observa con desconfianza el vuelco operado en el seno del sistema educativo oficial que en las últimas décadas ha vinculado su desempeño con el desarrollo de las competencias demandadas por el mercado de trabajo, desatendiendo la formación integral de los individuos y la vinculación de estos con el medio ambiente (García Ajofrín, Miralles Lucena y Carbonell i Sebarroja, 2011). De ahí la reciente consolidación de alternativas vinculadas a movimientos ecológicos —es el caso de la ecopedagogía (Kahn, 2011)—, de iniciativas inspiradas en movimientos indigenistas —la Universidad de la Tierra en México es un buen ejemplo (Igeldo Zaldívar, 2009)—, el renacer de espacios formativos autogestionados —como ocurre con las escuelas libres anticapitalistas, siendo la escuela Paideia de Mérida una referencia internacional (Fremeaux y Jordan, 2012)— o los propios centros sociales ocupados. Espacios, todos ellos, que partiendo de un rechazo frontal del ideal de progreso y crecimiento propio del sistema capitalista de producción y consumo de bienes y servicios, buscan organizar procesos flexibles que permitan a cada individuo hacer de su proceso formativo un frente de lucha abierto contra el sistema capitalista y las instituciones educativas a su servicio.

Redes ciudadanas que apuestan por la autogestión de los procesos formativos

Aunque el rechazo a los sistemas oficiales predomina entre quienes desarrollan las propuestas de fundamento líquido, es importante mencionar que este no es un elemento necesario para la pedagogía líquida. El hecho que corrobora esta cuestión es la existencia de redes ciudadanas que sin desarrollar una crítica sistémica de las instituciones educativas oficiales apues-

tan por la articulación de iniciativas que permitan la autogestión de los procesos formativos desmarcándose de una gestión heterónoma propia del metarrelato moderno. Así ocurre con muchas de las llamadas escuelas libres que carecen de una orientación política definida, las cuales son cada vez más numerosas y gozan de una mayor difusión dentro de las redes que tratan de organizar procesos flexibles y autogestionados con el objetivo de que cada individuo encuentre el sentido y significado de su proceso de aprendizaje. Los movimientos del *homeschooling* o sus variantes del *unschooling* y el *flexischooling* están en el origen de muchas de estas iniciativas (Elizalde, Urpí, Tejada, 2012; Goiria, 2012). Un ejemplo de ello lo encontramos en el ambiente educativo *Ojo de agua*, donde el agua y sus características líquidas representan en buena medida el modelo a seguir en el proceso de aprendizaje (Donadeu, 2012). Estas prácticas desarrollan la idea de autonomía en relación a la flexibilidad, y concitan cada vez más el interés de la comunidad educativa (la International Conference on Family Education Homeschooling de 2011 llevaba el significativo título de “Educational Innovation, ICT and flexischool”), y que están, cada vez más, siendo integradas entre el conjunto de posibilidades pedagógicas disponibles que son, en mayor o menor grado, socialmente aceptadas.

En definitiva, estas tres líneas de acción pedagógica ponen de manifiesto que los educadores postmodernos no se comprometen con teorías ni con actividades o articulaciones teóricas, sino solo con las *creencias* que subyacen a sus prácticas (Carr, 2006, 154-155); unas creencias que hoy son las que conforman el conjunto del imaginario social postmoderno. Se trata de una «nueva normatividad» que evita las decisiones directamente deducibles de una teoría, y cuya «emergente novedad radica en su orientación hacia la apertura y la indecidibilidad» (Van Goor, Heyting y Vreeke, 2004, 192). La pérdida del potencial prescriptivo y crítico del fundamento se concibe como una limitación que puede convertirse en una ventaja: «tomar esa carencia como punto de partida» (Ibíd., 186). La pedagogía líquida es, entonces, un discurso pedagógico dentro del imaginario social postmoderno que propone la transmisión de un modelo de mundo con referentes, verdades y realidades no absolutas sino relativas, no universales y atemporales sino contingentes e históricas. Un discurso en el que se configura como una certeza de primer orden educar según la norma de adaptarse constantemente al contexto como la mejor forma de preparar en un ambiente social y cultural incapacitado para articular metarrelatos sólidos. Se trata de una trama discursiva sobre la educación donde lo líquido y el cambio constante se postulan como valor normativo, en contraposición con los lineales planteamientos de la tecnología de la educación y las nociones de progreso y desarrollo como elementos clave en el camino de la emancipación.

EL IMAGINARIO SOCIAL POSTMODERNO: CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE LOS DISCURSOS DESESCOLARIZADORES Y DE LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA

Entendemos aquí por imaginario social la forma en que las personas «imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas» (Taylor, 2002, 107). Es decir, se trata de un marco de referencia o espacio de pensamiento que delimita lo posible y lo imaginable, al tiempo que define por defecto lo que es imposible de imaginar. Dicho de otro modo, un imaginario social engloba «la concepción colectiva [common understanding] que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad» (Taylor, 2006, 37). De tal forma, al prefigurar las expectativas de los actores históricos, el imaginario social establece las condiciones de posibilidad de la acción. Siguiendo este enfoque, las prácticas de los sujetos históricos no estarían, en última instancia, determinadas por los hechos mismos, sino por la forma históricamente específica en que estos han sido dotados de significado mediante un imaginario social, mero entorno material o referente factual de dicha práctica, pero sin poder de determinación causal (Cabrera, 2003, 22-23). En este proceso, la significación que los individuos en sociedad dan a los hechos queda inserta en un espacio cognitivo cuya forma es consecuencia de la totalidad de los referentes teóricos que dan sentido a la existencia humana. De este modo, ese imaginario va modificando su forma y contenido en la medida que nuevos referentes teóricos son construidos sobre la base de las metáforas axiales sobre las que se fundamenta, a su vez, la experiencia existencial.

Aplicando la teoría que acabamos de exponer, tanto modernidad como postmodernidad, más allá del estéril debate nominalista, son conceptos abiertos que señalan entornos discursivos y que constituyen un conjunto de formas simbólicas a partir de las cuales se da significado y sentido a las teorías y prácticas de los actores sociales. En este sentido podemos comprender cómo el imaginario social moderno en Occidente constituyó un marco sólido en su fundamento y lineal en su pretensión de desarrollo, basado en el consenso normativo del triunfo de la razón para conseguir el progreso y perfección del futuro, con una objetivación de la realidad accesible mediante la ciencia, y donde la educación era percibida como la herramienta por excelencia para emancipar tanto individuos como sociedades. Este marco sostuvo los pilares de una estructura institucional que durante los dos últimos siglos se extendió por una gran parte de las regiones del mundo. Baste mencionar que la institucionalización de la educación, la salud o los medios de transporte, en su versión de servicios, se expandió históricamente

al abrigo de este imaginario. Más tarde, en el tránsito hacia la postmodernidad, y según expuso Lyotard, entraría en crisis la credulidad respecto a estos metarrelatos legitimadores del saber, marcos discursivos de emancipación de la humanidad y de especulación y conocimiento científico de la realidad (Lyotard, 1994, 9-10, 63-73).

Al analizar desde una perspectiva histórica el caso del discurso educativo moderno, Daniel Tröhler señala que fue en pleno apogeo de la carrera espacial protagonizada por Estados Unidos y la Unión Soviética, simbolizado con el lanzamiento del Sputnik en 1957, cuando se «desencadenó la pedagogización de la guerra fría» (Tröhler, 2013, 231). En este proceso de pedagogización se constituyó una reconfiguración del lugar de la educación dentro de un imaginario social en el que el «desarrollo» se situaría como concepto clave capaz de servir de motor que pusiera en funcionamiento un nuevo marco discursivo para las políticas internacionales, la economía global y el progreso social (Sachs, 2010). Se comprendió entonces que «el motor necesitaba combustible y que ese combustible eran las personas educadas» (Tröhler, 2009, 7).

No obstante, como ya ha sido analizado por autores como Antonio Campillo, fue precisamente en el tiempo en que la pedagogización del mundo se posiciona como salvaguarda del progreso cuando comienza a ser observado con recelo el discurso del «progreso benefactor» (Campillo, 1985). Lo que nos lleva a ubicar con precisión en la década de los años cincuenta un primer nivel de configuración de las condiciones de posibilidades para la crítica al metarrelato educativo que en los años sesenta y setenta sería elaborado por los teóricos de la desescolarización. Y es que entonces comenzaban a asentarse las bases de la «sociedad moderna líquida»: aquella en la que «las condiciones sobre las que sus miembros actúan cambian más rápido de lo que tardan en consolidarse en hábitos y rutinas» (Bauman, 2005b, 1). Una sociedad en la que habitan formas de vida, ideas y prácticas que se distancian del modelo ascendente que deja el rastro del progreso en la historia y que se caracteriza por la precariedad y las condiciones de incertidumbre constante. Unos enunciados que se convirtieron en supuestos intrínsecos de un imaginario social que, en la traducción pedagógica llevada a cabo por autores como Illich, Holt, Goodman y Reimer, hizo posibles y legítimos planteamientos educativos que en el paradigma anterior se considerarían contradicciones intolerables.

En consecuencia, el tiempo en que los críticos de la escolarización pusieron en marcha sus teorías podrían describirse como de transición entre Modernidad y Postmodernidad. Nos referimos a un momento de transición de imaginario social que deja sembrado el terreno para la formulación de una nueva crítica al discurso predominante. Un periodo de tiempo en el que

las metáforas axiales que dan sentido a la existencia están siendo sustituidas, aunque ello no suponga, de momento, la imposibilidad de coexistencia de distintos imaginarios a la vez.

Recapitulando, consideramos que en los años sesenta y setenta del siglo XX, en líneas generales, las grandes y absolutas verdades, como las grandes y absolutas instituciones, y sobre todo estas porque legitimaban a aquellas, eran ya cuestionables desde el imaginario social postmoderno, aunque se encontrara en un estado todavía inicial. El declive de las instituciones como medios de emancipación empezaba a ser una idea compartida y naturalizada de forma cada vez más extendida. Existía la posibilidad de articular una teoría de la sospecha sobre los tres aspectos fundamentales del discurso educativo mencionados: su estructuración como metarrelato, la vinculación con el progreso social y la promoción de la emancipación del individuo. En consecuencia, la escuela, así como la educación provista a través de ella, podían ya impugnarse con un cierto apoyo social. Siendo esta una posibilidad de crítica que *no podía* ser pensada en la primera mitad del siglo XX.

Del mismo modo ocurre con la pedagogía líquida. Exceptuando la solución concreta de acabar con las instituciones escolares, el conjunto de supuestos compartidos que la integran coinciden en gran medida con los que estaban en la base de las teorías desescolarizadoras. Entre ellas: el rechazo a la obligatoriedad de prescribir y aprender contenidos y habilidades rígidos, homogeneizantes y los mismos para todos en base a un metarrelato determinado; el desacuerdo con visiones unívocas de la sociedad y prácticas educativas reproductoras del orden social establecido fruto del progreso; o la necesidad de un profesor explicador y unidireccional para poder acceder al conocimiento emancipador. Es decir: aunque aparentemente la pedagogía líquida y las teorías desescolarizadoras parezcan propuestas pedagógicas inconexas o no directamente relacionadas, las dos son fruto del mismo imaginario social postmoderno, condición de posibilidad necesaria de ambas.

CONCLUSIONES

Entrado el siglo XXI es un hecho que las personas buscan aprender más allá de las instituciones responsables de la formación de los individuos. De igual forma que es evidente que para disfrutar del arte, hablar nuevos idiomas, tocar un instrumento, cultivar una huerta, desarrollar técnicas de construcción ecológicas o estudiar historia, los individuos tienen a su disposición no solo las tecnologías en red de la información y la comunicación, sino también la posibilidad de tomar parte en colectivos ciudadanos que les permiten acceso directo, sencillo y práctico al conocimiento. En cierto modo, el descrédito contemporáneo a las instituciones educativas está estrechamente

relacionado con la certeza postmoderna de que los espacios educativos formales sirven principalmente solo para acceder (aunque ya cada vez con más dificultad) un título que pueda abrir puertas en el mundo laboral. La labor tradicional de estos espacios como guardianes, generadores o transmisores del conocimiento se ha ido diluyendo en el imaginario pedagógico líquido. En el debate pedagógico actual los medios y métodos de enseñanza tradicionales encuentran cada vez más críticas y alternativas filosófico-pedagógicas (Laudo, 2013; Vansieleghem, N. y Masschelein, 2012; Dobson, 2012).

Hasta el momento, los estudios existentes sobre la crítica de los años sesenta y setenta a los sistemas educativos institucionales apenas habían superado la enumeración de autores, argumentos y experiencias educativas alternativas llevadas a cabo, pretendiendo explicar en qué grado la pedagogía de cada momento ha ido encontrando respuesta a los interrogantes planteados contra las instituciones escolares. En cambio, nosotros hemos querido explorar cual es su relación discursiva con las ideas básicas de un paradigma pedagógico emergente como el de la pedagogía líquida. En consecuencia, aplicando la metodología de la historia postsocial se puede afirmar que las teorías de la desescolarización son un acontecimiento clave para el estudio de la articulación y configuración del discurso propio de la pedagogía líquida. Su crítica al metarrelato educativo, el cuestionamiento de la noción de progreso ligada a la expansión escolar y el rechazo de la promesa propia del discurso pedagógico formal, son tres elementos que relacionan en el tiempo histórico a las teorías de la desescolarización y la pedagogía líquida. Por eso, a pesar del desigual impacto que la corriente de la desescolarización tuvo en los años ochenta y noventa para la comunidad pedagógica internacional, la vigencia y validez de ese discurso para las nuevas articulaciones teóricas y prácticas de argumentación líquida y postmoderna puede observarse ahora con más nitidez.

La crítica al discurso educativo moderno pensada por los teóricos de la desescolarización tiene hoy un renovado sentido, y este se hace más evidente en la medida en que el discurso pedagógico líquido sigue ganando espacio dentro del imaginario social de Occidente. La pedagogía líquida y las teorías desescolarizadoras comparten un mismo origen histórico y un mismo marco epistemológico, y es necesario tomarlos en cuenta para poder comprender el pasado, el presente y el futuro de cualquiera de ellas.

NOTAS

- 1 La homotecia es una transformación geométrica en la que, a partir de un punto fijo, multiplica todas las distancias por un mismo factor. Los fundamentos teóricos de este tipo de herramientas en la investigación histórica, tal y como lo han discutido y formulado Bonneuil (2010), Aubin y Dalmecio (2002) y McNeill (1998), se basan en la capacidad simbólica de

representación que ofrece la relación entre la teoría de la historia y las propiedades matemáticas de la continuidad y la conexión.

- 2 Aunque es cierto que estos cuatro autores son los que con sus tesis mejor representan las conocidas como teorías de la desescolarización, se tiene presente que hubo muchos otros autores que aportaron importantes matices a esta corriente de pensamiento. Los volúmenes editados por el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC) en relación al seminario "Alternatives in Education" son la fuente histórica que permite un mejor acercamiento a quienes junto con Illich, Reimer, Goodman y Holt participaron del debate abierto en este espacio de discusión, es el caso de: Joel H. Spring, Jordan Bishop, Didier Piveteau, Michel Debeauvais, Gerald Kamber, Peter Johnson, Paul Bady, John Ohliger, Maxine Greene, Samuel Bowles, Ian Lister, Dennis Sullivan (CIDOC, 1972a, 1972b).
- 3 En el campo de la teoría y la historia de la educación se han realizado estudios en relación a las diferentes críticas articuladas en distintos momentos históricos contra las instituciones educativas y su desempeño pedagógico y social. En este sentido es importante mencionar que ya en el siglo XIX se plantearon importantes cuestionamientos sobre la estructura y el desempeño de los sistemas escolares, tal fue el caso de trabajo publicado por pensadores como William Godwin (Manly, 2012), Joseph Jacotot (Laudo, 2013; Rancière, 2010) y Liev Tolstói (Murphy, 1992).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubin, D. y Dalmecio, A. D. (2002). Writing the history of Dynamical Systems and Chaos: Longue Durée and Revolution, Disciplines and Cultures. *Historia Mathematica*, 29(3), 273-339.
- Bauman, Z. (2005a). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27 (4), 303-317.
- Bauman, Z. (2005b). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bernal, A. (2009). Cibermundo y educación. Bosquejo de un nuevo marco formativo en contextos postmodernos. *Teoría de la educación*, 21(1), 71-102.
- Bernal, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XX1*, 14(2), 283-300.
- Bonneuil, N. (2010). The Mathematics of Time in History. *History and Theory*, 49(4), 28-49.
- Bruno-Jofré, R. & Igelmo Zaldívar, J. (2012). Ivan Illich's Late Critique of Deschooling Society: "I Was Largely Barking up to the Wrong Tree". *Educational Theory*, 62(5), 573-592.
- Burbules, N. (2012). Ubiquitous Learning and the Future of Teaching. *Encounters on Education*, 13, 3-14.
- Cabrera, M.Á. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra.
- Cabrera, M.Á. (2003). La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos. Pasado y Memoria, *Revista de Historia Contemporánea*, 2, 5-35.
- Cabrera, M.Á. (2004). *Postsocial History: An Introduction*. Lanham: Lexington Books.
- Campillo, A. (1985). *Adiós al progreso. Una meditación sobre la Historia*, Barcelona: Anagrama.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2006). Education Without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.
- Cayley, D. (1992). *Iván Illich in Conversation*. Toronto: Anansi.
- Child, M., Williams, D., Birch, A. & Boody, R. (1995). Autonomy or Heteronomy? Levinas's Challenge to Modernism and Postmodernism. *Educational Theory*, 45(2), 167-189.
- CIDOC (1972a). *CIDOC documenta Alternatives in Education. July 1970-June 1971*, v. 1 y 2. CIDOC Cuaderno no. 75-76. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- CIDOC (1972b). *CIDOC Documenta Alternatives in Education. July 1971-June 1972*, v. 1 y 2. CIDOC Cuaderno no. 77-78. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Urbana: University of Illinois.
- Das, S. (2012). On two metaphors for pedagogy and creativity in the digital era: liquid and solid learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 183-193.
- Díaz, R. (2011). *¿Qué escuela es imposible imaginar y de qué imposibilidad se*

- trata?: *apuntes para la investigación de una educación expandida*. Sevilla, Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://goo.gl/XemlgK>
- Díaz, R. y Freire, J. (ed.) (2012). *Educación expandida*. Sevilla: Zemos 98 y Universidad Internacional de Andalucía.
- Donadeu, M. (2012). *L'educació lliure. Una mirada a les experiències educatives alternatives*. Girona: Universitat de Girona.
- Downes, S. (2007). An Introduction to Connective Knowledge, en T. Hug (ed.) *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Recuperado de: <http://goo.gl/CeP5or>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge*. Recuperado de: <http://goo.gl/hg6QY>
- Elizalde, M. A.; Urpí, C.; Tejada, M. (2012). Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades de Homeschooling. *Estudios Sobre Educación*, 22, 55-72.
- Farenga, P. (1998). Homeschooling: Creating Alternatives to Education. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 18(2), 127-133.
- Foucault, M. (1997). *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fremeaux, I. & Jordan, J. (2012). Anarchist Pedagogy in Action: Paideia, Escuela Libre. En R.H. Haworth *Anarchist Pedagogies. Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*. Estados Unidos: PM Press.
- Gabbard, D.A. (1994). Ivan Illich, Postmodernism, and The Eco-crisis: Reintroducing a "Wild" Discourse. *Educational Theory*, 44(3), 173-187.
- Dobson, S. (2012). The Pedagogue as Translator in the Classroom. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 271-286.
- García Ajofrín, L., Miralles Lucena, R, y Carbonell i Sebarroja, J. (2011). El movimiento del 15-m. Un aprendizaje muy democrático. *Cuadernos de pedagogía*, 414, 8-17.
- Goiria, M. (2012) La flexibilización educativa o lo mejor de los mundos (entre la escolarización y el homeschooling). *Estudios Sobre Educación*, 22, 37-54.
- Goodman, P. (2012). *Growing up Absurd*. Nueva York: New York Review of Books.
- Hollowchak, M.A. (2010). Paul Goodman redux: education as apprenticed anarchism. *Ethics and Education*. 5(5), 217-232.
- Holt, J. (1976). *Instead of Education: Ways to Help People to Think Better*. Nueva York: Dutton.
- Igelmo Zaldívar, J. (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial, en J.L. Hernández Huerta, L. Sánchez Blanco, e I. Sánchez Miranda (ed.) *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy. Vol 1*. (pp. 285-298). Salamanca: Globalia.
- Igelmo Zaldívar, J. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia social y de la educación*, 1(1), 28-57. Recuperado de: <http://goo.gl/kjuCp1>
- Igelmo Zaldívar, J. (2013). Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación. *Educació i Història*, 21, 13-35. Recuperado de: <http://goo.gl/Pe9K7y>
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Nueva York: Harper and Row.

- Irizarry, R. (2009). Everett Reimer, de la ingeniería social en Puerto Rico a la deconstrucción y la utopía. *La Torre: Revista de la Univerisdad de Puerto Rico*, 14(53), 261-278.
- Kahn, R. (2011). *Ecopedagogy: educating for sustainability in schools and society*. Estados Unidos: Routedge.
- Kaminsky, J.S. (2006). Paul Goodman, 30 Years Later: Growing Up Absurd; Compulsory Mis-education, and The Community of Scholar; and The New Reformation- A Retrospective. *Teachers College Record*, 108(7), 1339-1361.
- Laudo, X. (2010). *La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2958>
- Laudo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 45-68. Recuperado de: <http://goo.gl/mCCTga>
- Laudo, X. (2013). Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotot a la expectativa de Rancière. *Educació i Història*, 21, 67-87. Recuperado de: <http://goo.gl/xLpQrR>
- Lyotard, J. F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Manly, S. (2012). William Godwin's "School of Morality". *Wordsworth Circle*, 43(3), 135-142.
- Masschelein, J. (1998). How to imagine something exterior to the System: Critical Education as problematization. *Educational Theory*, 48 (4), 521-530.
- McNeill, W. H. (1998). History and the Scientific Worldview. *History and Theory*, 37(1), 1-13.
- Murphy, D. (1992) *Tolstoi and Education*. Ireland: Irish Academic Press.
- Prats, E. (2005). Pedagogia líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman. *Temps d'Educació*, 28, 37-324.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
- Sachs, W. (ed.) (2010). *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge the Power*. New York: Zed Books.
- Sguiglia, N. (2011). Libertad, autonomía y procomún. Movimientos urbanos en la era de la precariedad, en A. Calle Collado (Ed.) *Democracia radical: entre vínculos y utopías*. Madrid: Icaria.
- Siemens, G. (2011). Entrevista a George Siemens desarrollador del conectivismo. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 6, 41-47. Recuperado de: <http://goo.gl/09W5Ui>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de: <http://goo.gl/uU4QI>
- Sobrino, Á. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje 2.0. Valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivismo. *Estudios sobre educación*, 20, 117-140.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*, 14(1), 91-124.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios Sociales Modernos*. Barcelona: Paidós.
- Todd, S. (2009). Universality and the Daunting Task of Cultural Translation. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 1-29.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14.
- Van Goor, R., Heyting, F. & Vreeke, G-J. (2004). Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education. *Educational Theory*, 54(2), 173-192.
- Vandenberg, D. (2009). Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 155-165.
- Vansieleghem, N. & Masschelein, J. (2012). Education as Invitation to Speak: On the Teacher Who Does Not Speak. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 85-99.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Jon Igelmo Zaldívar. Investigador postdoctoral de la Universidad de Deusto con financiación del Programa de Formación de Personal Investigador del Gobierno Vasco. Es miembro del grupo INNOVA (Universidad de Deusto), del grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas (Universidad Complutense de Madrid) y del *Theory and History of Education International Research Group* (Queen's University, Canada). En 2015 ha sido seleccionado para una ayuda Juan de la Cierva-incorporación del Ministerio de Economía y Competitividad.

Xavier Laudo Castillo. Profesor Ayudante Doctor del departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Es miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (UB-Generalitat de Catalunya) y Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Barcelona.

Dirección de los autores: Jon Igelmo Zaldívar
Facultad de Psicología y Educación, despacho 234 (bis)
Universidad de Deusto
Avenida de las Universidades, 24
48007, Bilbao, Bizkaia
E-mail: jigelmoza@deusto.es

Xavier Laudo Castillo
Universitat de València
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Dept. d'Educació Comparada i Història de l'Educació
Av. Blasco Ibáñez, 30
46010 - València
E-mail: Xavier.Laudo@uv.es

Fecha Recepción del Artículo: 22. Enero. 2014
Fecha modificación Artículo: 22. Abril. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 28. Abril. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

3

ATTITUDES AND CULTURAL STEREOTYPES OF FUTURE TEACHERS TOWARDS IMMIGRANT STUDENTS IN SPAIN

(ACTITUDES Y ESTEREOTIPOS CULTURALES DE LOS FUTUROS MAESTROS HACIA EL ALUMNADO INMIGRANTE EN ESPAÑA)

Dimitrinka G. Níkleva
Ana M. Rico-Martín
Universidad de Granada

DOI: 10.5944/educXX1.11369

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Níkleva, D.G. & Rico-Martín, A.M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. [Actitudes y estereotipos culturales de los futuros maestros hacia el alumnado inmigrante en España]. *Educación XX1*, 20(1), 57-73, doi: 10.5944/educXX1.11369

ABSTRACT

The purpose of this study is to find the predominant attitudes and cultural stereotypes towards immigrants in Spain among future teachers, and the sources of information that influence them the most. The mental associations caused by the words foreigner and immigrant, and the ranking of the immigrant nationalities —according to positive or negative attitudes towards them— are studied. In order to do this, stereotype functions are explained and an opinion survey of 151 students of the Primary Education degree at the University of Granada is analyzed. The research instrument is a 41 —item questionnaire with closed— and open-ended questions and it combines dichotomous and open questions with Likert scale questions. Data analysis was done with the SPSS 17.0 statistics software (Statistical Product and Service Solutions). The variables were subjected to descriptive analysis to obtain the frequency and percentages of the answers. We used inferential analysis to study the relationships between qualitative variables.

Considering that stereotypes and prejudices hamper coexistence and are consolidated through a lack of intergroup contact —and therefore through a lack of knowledge of the Other— it becomes important to support these contacts in

the educational sphere to improve attitudes towards immigrants and reduce xenophobia.

The word immigrant is associated in the first place with poverty, need and an illegal stay. The word foreigner is attributed to a person with money who resides legally in Spain for pleasure.

The authors consider that the results of this study will be useful in diagnosing the current situation and later designing pedagogical interventions directed at increasing the acceptance of inclusive education principles among future teachers.

This study is part of an I+D project, titled "The training of teachers of Spanish for immigrants in different educational contexts" (code EDU2013-43868-P).

KEY WORDS

Ethnic stereotypes; social attitudes; migrant education; preservice teachers; Inclusive education.

RESUMEN

Este estudio pretende detectar las actitudes y estereotipos culturales predominantes entre los futuros maestros hacia los inmigrantes en España y las fuentes de información que influyen en mayor medida. Se estudian las asociaciones que provocan las palabras *extranjero* e *inmigrante*, igual que la posición de las nacionalidades de los inmigrantes, según las actitudes positivas o negativas hacia ellas.

Se explican las funciones de los estereotipos y se analiza un cuestionario de opinión de 151 alumnos en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Granada. El instrumento de investigación es un cuestionario compuesto por 41 ítems de preguntas cerradas y abiertas que combina algunas preguntas dicotómicas y abiertas con otras de escala Likert.

El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS 17. Se aplicó el análisis descriptivo de las variables para obtener la frecuencia y los porcentajes de las respuestas. Para el estudio de la relación entre variables cualitativas se ha empleado el análisis inferencial.

Teniendo en cuenta que los estereotipos y los prejuicios dificultan la convivencia y además, se consolidan por la falta de contacto intergrupal y, por consiguiente, desconocimiento del Otro, resulta importante facilitar estos contactos en el espacio educativo para mejorar las actitudes hacia los inmigrantes y reducir la xenofobia.

La palabra *inmigrante* se asocia en primer lugar a la pobreza, la necesidad y a una estancia ilegal, mientras que la palabra *extranjero* se atribuye a una persona adinerada que reside en España legalmente por placer.

Las autoras consideran que los resultados servirán para obtener un diagnóstico de la situación actual y diseñar una intervención pedagógica destinada a mejorar la aceptación de los principios de la educación inclusiva entre los futuros maestros.

El presente estudio se realizó en el marco de un proyecto I+D, titulado *La formación de los docentes de español para inmigrantes en diferentes contextos educativos* (código EDU2013-43868-P).

PALABRAS CLAVE

Estereotipos culturales; actitudes hacia los inmigrantes; maestros; alumnos inmigrantes; educación inclusiva.

INTRODUCTION

To confront the immigration phenomenon —which is continuously increasing and involves linguistic, cultural, ethnic and religious diversity—the Spanish education system has created a set of fundamental intercultural education measures distributed along three axes: acceptance, acquisition of Spanish as a vehicular language, and the upholding of the original culture. According to current policies, all these measures are located in the framework of inclusive education, although in practice both inclusive and segregationist approaches are applied.

With respect to all of these problems, we consider that future teachers should receive specific training about intercultural education in order to teach immigrant students professionally in the future. A starting point is to study the attitudes of future teachers toward immigrants and their initial opinion as to the approach they might take in order to integrate immigrant students and avoid racist attitudes in the classroom.

THEORETICAL FRAMEWORK AND PREVIOUS STUDIES

Statistical data and attitudes towards immigrants in Spain

Before initiating the study, we consider it appropriate to offer several statistical data about Spain's population and the number of immigrants in order to contextualize this research better and show its present-day validity and relevance.

In 2012, Spain's population stood at more than 47 million. According to data from the National Statistics Institute in Spain (Instituto Nacional de Estadística, 2012), as of 2010, 40,416,850 inhabitants had been born in Spain and 6.6 million abroad. Of the latter, 5,747,734 were non-Spanish nationals, and of these, Romanians made up the largest group with 784,834 inhabitants, Moroccans the second with 760,238, and Chinese the eleventh with 154,119.

Concerning the evolution of the foreign student population in Spain, Figure 1 presents data from the Ministry of Education and Science in Spain (*Instituto de Formación de Profesorado, Investigación e Innovación Educativa*, IFIIE, 2012) for the 2000 to 2011 period.

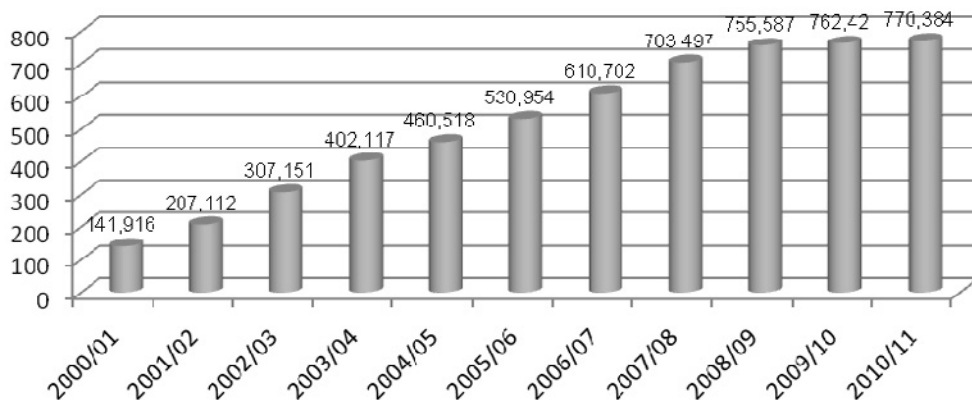


Figure 1. Foreign student population evolution in Spain

We observe a continuous increase in foreign student population: from 141,916 in 2000/2001 to 770,384 in 2010/2011.

It is important for our study to learn the predominant attitudes in Spanish society towards immigrants before concentrating on the attitudes of future teachers. From among the previous studies, we have decided to highlight Checa and Arjona (2011), which shows an increasing anti-immigration sentiment in Spain in recent years coupled with xenophobia and immigrant rejection. Checa and Arjona (2011) is based on data from a national survey on opinions and attitudes towards immigration done annually by Sociological, Economical and Political Analyses in Spain [Análisis Sociológicos, Económicos y Políticos, ASEP] and the analysis of immigrant related news published in 1997/1998 and in 2006/2007 by the two largest circulation newspapers in Spain: *El País* and *El Mundo*.

In 2010 in Spain, immigration was considered the fourth most serious problem, after unemployment, economic difficulties and political parties. The media have a critical role in molding opinions and attitudes and they can become a source of prejudice and stereotypes that lead to racism. The longitudinal study cited indicates a progressive increase in anti-immigrant sentiment. Foreigners are identified as enemies of cultural identity and sources of unemployment, criminality, and wage reduction. However, we would like to highlight another result from this study: having a long conversation with a foreigner reduces the negative perception of the exogroup, and intense intergroup contact reduces xenophobia (Briones, Tabernero & Arenas, 2011; Checa & Arjona, 2011; García & Saura, 2008). For the 1997/1998 period, the largest anti-immigrant sentiment was associated with the variables of being of older age, having a right-wing ideology, and less education, being married, being male and being unemployed. In 2006/2007, being male and unemployed are the most relevant demographic variables while levels of education and income lose their prediction capability. It needs nothing that the latter two-year period has the lowest recorded unemployment rate of the whole period under analysis.

In general, numerous studies have proven that xenophobia increases in times of crisis. The sense of threat among Spaniards increases with the competition for employment and several resources and benefits such as housing, education or health. On the other hand, a point is reached at which some groups are conceptualized as culturally incompatible. Cultural differences are exaggerated and prejudices and stereotypes are upheld. Culture is considered as something inherited or, in other words, "there is a genealogic, and therefore racial, concept of culture and its transmission" (Todd, 1996, p. 343).

Llorent (2012) has carried out a similar study (between January 2009 and June 2010) of the digital edition of these two newspapers and their importance in forming positive or negative attitudes about immigration. In his analysis, Llorent poses the following question: *What vision of the current coexistence between the immigrant collective and the receiving society do these newspapers offer?* (Llorent, 2012, p. 143). For "El Mundo," the results are as follows: positive (45,1%), negative (33,8%) and neutral (21,15%). "El País" articles offer the following vision on coexistence: positive (32,3%), negative (61,9%) and neutral (5,8%).

The author also highlights some results from a survey about attitudes towards immigration carried out by the Spanish Sociological Research Center (Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS) (CIS, 2009, cited in Llorent, 2012). Concerning the importance of some of the qualities required in foreigners to allow them to live in Spain, respondents indicated in first place that they should be willing to adopt the country's way of life. Concerning the source of

information that shapes opinions about immigration to the greatest extent, respondents placed, first, their own experience and, second, news from the media. They also considered that the image of immigrants presented in the media is rather negative (46,3%); 21% considered it positive (Llorent, 2012).

Given all this, we decided to observe attitudes towards immigrants among students of the Primary Education Degree —future primary school teachers—. We supposed that, in general, we would confirm the opinion in Checa and Arjona (2011), whose study also indicates that young people present anti-immigrant sentiments that are more moderate, as do those with a higher level of education or income.

CULTURAL STEREOTYPES AS OBSTACLES TO COEXISTENCE

We devote this section to stereotypes because we believe that, in order to know how to deal with intercultural or multicultural education, the teacher should understand cultural stereotypes, the risks they imply, and their functions and mechanisms (Níkleva, 2012).

Stereotypes are a way of classifying and pigeon-holing people, a way of labelling a group of people, sometimes without knowing even one representative of said group. Stereotypes are doubtlessly inexact. We usually adopt the image given to us by the media. There are stereotypes for nationalities, races, classes, groups, genders, occupations, etc. In our environment —education— as in all other environments in our society, there are certain prejudices towards immigrants that make coexistence difficult. This is why we consider it appropriate to know the functions of stereotypes, because they explain why stereotypes exist and how they work (Níkleva, 2012).

Stereotype functions

We refer to Sangrador García's (1981) four-group classification of functions: projection and displacement, justification of attitudes or behaviors towards the stereotyped group, cognitive economy and behavior predictability, and individual social identification and group integration.

Function 1. Projection and displacement

Projection and displacement are two ego defense mechanisms. The former consists of projecting desires and feelings considered socially unacceptable onto other groups. Displacement is explained by people's frustrations. Normally, these frustrations generate an aggressiveness that accumulates

until people, needing to unload it, end up redirecting it towards a minority group that serves as a “scapegoat”. This is how stereotypes emerge as manifestations of hostile attitudes and displaced aggression. Displacement is related to the scapegoat theory. The *scapegoat* is assigned the blame that would otherwise fall upon us.

Function 2. *Justification of attitudes or behaviors towards the stereotyped group*

We have already seen that stereotypes are used to justify hostile attitudes and behaviors and that they can come from displacement or real intergroup conflict. Thus they manage to maintain the existing social structure, an important effect of stereotypes. A negative stereotype justifies denying a minority or marginal group equal opportunity, certain benefits, etc. If members of this group are considered “lazy”, denying them employment will seem “normal”. If they are “not very intelligent”, then there is no use in educating them. Self-fulfilling prophecies are based on this: inequality of treatment generates real inequality in time. In other words, with stereotypes, cause and effect are inverted. For example, if unemployment is the cause and laziness its effect—and that’s why we see unemployed young people roaming the streets—a stereotype where the young are unemployed (effect) because they are lazy (cause) is eventually created. This cause and effect inversion in analyzing social reality is a way to deflect guilt: that is, we end up thinking less about the fact that the problem is unemployment and that unemployment is the responsibility of groups in power.

Another example of scapegoat-related discrimination is the hard-working ethnic group stereotype. In times of economic crisis and growing unemployment, many people lose their job and react emotionally, blaming the stereotyped hardworking group.

We stereotype groups that somehow represent a problem, a threat or a nuisance for the society we want to have. They may be related to a threat of war or a threat to the privileged position of dominant groups in the community. In summary, stereotypes reflect power relationships within society.

Finally, we must point out that stereotypes are not eternal. They are hard to change but they are not permanent. Stereotypes for different groups change with societal changes.

Function 3. *Cognitive economy and behavior predictability*

This is a double function formulated by authors of cognitive theory. These authors concentrate not on the demeaning connotations stereotypes

normally have, but on their positive aspects, such as their capacity to make communication easy by simplifying environmental complexities. Stereotypes are part of a categorization process enabling the individual to predict his/her surroundings. This way, they act as a sort of model and save us time and analytical efforts. For example, if we find a stereotype group member, we tend to think he/she will have his/her group's basic stereotypical features and this assumption becomes the starting point for the interaction.

The authors who have established this double function conclude that reacting to every person and every event as if it were a single identity is neither possible nor convenient.

On the other hand, let's not forget that stereotypes are not the only forms offering this cognitive economy and behavioral predictability. Gestures, skin color, dress style, language registers, etc., have the same functions. In other words, nonverbal language and cultural and sociolinguistic features offer us the same type of information.

Function 4. *Individual social identification and group integration*

According to this function, individuals perceive themselves as members of certain groups in which some attitudes are accepted more or less officially. The individual identifies with these attitudes in his/her desire to be accepted by the group. For example, the integration of an individual in political, religious, etc. groups, requires accepting the group's predominant stereotypes, especially those referring to other political or religious groups.

One must remember that stereotyped groups may modify their own behavior as a result of the stereotyping. Thus an originally false stereotype may end up becoming true. In other words, due to the image people ascribe to a stereotyped group, this group's behavior may eventually match that image.

RESEARCH OBJECTIVES AND HYPOTHESES

In this study, we proposed the following objectives:

- 1) To identify predominant attitudes toward immigrants among future teachers.
- 2) To analyze the connotations of the words *foreigner* and *immigrant*.
- 3) To know which nationalities future teachers like the most and the least, and the reasons upon which they base their opinion.

4) To see if their attitudes depend on whether they have had immigrant classmates.

5) To learn their opinion as to approach they might take as future teachers to integrate immigrant students and avoid racist attitudes.

In this study's initial stage, we formulated the following hypotheses:

- 1) Predominant attitudes towards immigrants are positive.
- 2) Positive connotations are created for the word *foreigner*, negative connotations are created for the word *immigrant*.
- 3) Future teachers prefer nationalities from developed countries and countries with similar culture or language.
- 4) The personal positive or negative experience of having had immigrant classmates correspondingly influences attitudes towards immigrants.
- 5) The principle of equality will prevail in the approach the future teachers will adopt to integrate immigrant students.

METHODOLOGY

Here we present the methodology used in this study: participants, research tools, and data analysis methods.

Participants

The participants in this research are made up of 151 first year students of the Primary Education Degree at the University of Granada, Faculty of Educational Sciences.

Research instrument

Table 1.

Mode, frequency and percentage for some answers

Questions	Mode	1	2	3	4	5
Are there too many immigrants in Spain?	3	16 10.7%	9 6%	51 34%	39 26%	35 23.2%
Would you like there to be fewer immigrants?	3	35 23.5%	21 14.1%	52 34.9%	21 14.1%	20 13.4 %

Questions	Mode	1	2	3	4	5
Would you like to teach only students of Spanish origin during your teaching practice, before completing your degree?	1	52 34.4%	19 12.6%	48 31.8%	17 11.3%	15 9.9%
Would you like to teach students of Spanish origin and some immigrants during your teaching practice, before completing your degree?	5	5 3.3%	7 4.6%	41 27.2%	31 20.5%	67 44.4%
Immigrants take away jobs from Spanish people.	3	40 26.7%	22 4.7%	45 30%	30 20%	13 8.7%
Immigrant students take away school places from Spanish children.	1	49 33.1%	33 2.3%	43 29.1%	15 10.1%	8 5.4%
The presence of immigrant students in a classroom reduces academic performance for all students.	1	55 36.4%	42 27.8%	36 23.8%	15 9.9%	3 2%
Would you like your children not to have immigrant classmates in their school?	1	105 70%	20 13.3%	22 14.7%	2 1.3%	1 0.7%
Would you like your children not to have immigrant friends?	1	107 71.3%	15 10%	23 15.3%	4 2.7%	1 0.7%
Race influences student academic performance.	1	90 60%	19 12.7%	33 22%	6 4%	2 1.3%

Our research instrument is a 41 —item questionnaire with closed— and open-ended questions. This questionnaire combines dichotomous and open questions with Likert scale questions asking students to specify their agreement or disagreement with statements through a 1 to 5 value scale (from least to most agreement). We do not attach the questionnaire for reasons of space but we quote and explain questions that we consider most relevant to the study.

Analysis methods

Data analysis was carried out with the SPSS 17.0 statistics software (*Statistical Product and Service Solutions*). Variables were subjected to descriptive analysis to obtain the frequency and percentages of the results. To study the relation between qualitative variables, we used cross tabs (inferen-

tial analysis) and independent contrasts by means of chi-square statistics. Wherever significant contrasts were found, we measured the association strength Cramer's V.

DATA ANALYSIS AND RESULTS DISCUSSION

Descriptive analysis results

The age of participants varies between 18 and 51, with a median of 20.60 and a mode of 19. Women make up the majority (57.60%).

Concerning the descriptive analysis, we specify mode, frequency and percentage for some answers according to the Likert scale in Table 1.

These results confirm our hypothesis about how a lower age and a greater level of education determine lower rejection and higher empathy towards immigrants.

In a multiple-answer question we asked students to write the first five words that would come to mind when thinking about the word *immigrant* (2% didn't answer). They were not given a list of words. It was an open question. We then grouped the results into 20 categories, presented in Table 2. The *poverty, hunger, need, etc.* group dominates.

Table 2.

Results of words associated with immigrant, in descending order of frequency

N.º	Word Category	Answers		
		Number	%	% of cases
1	Poverty, hunger, need, hard life, difficult	247	36.1%	166.9%
2	Different culture and habits	68	9.9%	45.9%
3	Foreigner (other nationality, other country)	61	8.9%	41.2%
4	Color, race, black, Chinese	57	8.3%	38.5%
5	Multiculturalism, diversity, different, strange	47	6.9%	31.8%
6	Work, workers	36	5.3%	24.3%
7	Language, tongue	33	4.8%	22.3%
8	Arab, Moroccan, North African	23	3.4%	15.5%
9	Other or several	20	2.9%	13.5%
10	Equality, rights	15	2.2%	10.1%
11	Criminality, mafia, conflicts, fights	13	1.9%	8.8%
12	Adaptation, integration	12	1.8%	8.1%

N.º	Word Category	Answers		
		Number	%	% of cases
13	Romanian	11	1.6%	7.4%
14	Distrust, insecurity, fear, danger	7	1.0%	4.7%
15	Foreigner (<i>guiri</i>), rich	6	0.9%	4.1%
15	Illegal, papers, boat	6	0.9%	4.1%
15	Latin American	6	0.9%	4.1%
15	Discrimination	6	0.9%	4.1%
16	School, education, ATAL {Temporary Linguistic Adaptation Classroom (Aula Temporal de Adaptación Lingüística)}	5	0.7%	3.4%
16	Prostitution	5	0.7%	3.4%
	Total	684	100%	462.2%

One of our previous hypotheses pointed to negative connotations for the word *immigrant* rather than the word *foreigner*. We have confirmed this hypothesis with the question *What is the difference for you between the words foreigner and immigrant (when both live in Spain)?* Notice how both words are presented as synonyms in the question. The question was open and later we grouped the answers by category. The results also show that students associate a foreigner's stay with legality and an immigrant's stay with illegality.

In descending order of frequency, the following concepts dominate in student definitions for the word *foreigner*:

- 1) Tourism, vacation: 56.4%
- 2) Other nationality: 10.7%
- 3) Legal nature of the stay: 7.1%. Etc.

Definitions for the word *immigrant* point to:

- 1) Economic reasons: 32.8%
- 2) Residents, settlement: 30.7%
- 3) Illegal nature of the stay: 11.7%. Etc.

To detect attitudes towards different nationalities, we presented two multiple-choice open questions in which students had to give the three immigrant nationalities they liked the most, the three immigrant nationalities they liked the least, and the reasons for their choice in both cases (15.9% did not answer). Students were not given a list of nationalities. Later we organized the answers into 16 groups of nationality or geographic origin (Table 3).

Table 3.

Most liked and least liked immigrant nationalities, in descending order of frequency

N.º	Most Liked Nationalities				N.º	Least Liked Nationalities			
	Nationality	Number (Frequency)	%	% of cases		Nationality	Number (Frequency)	%	% of cases
1	Latin Americans	76	19.1%	55.5%	1	Romanians	93	27.9%	73.2%
2	Italians	60	15.1%	43.8%	2	Arabs	76	22.8%	59.8%
3	English	50	12.6%	36.5%	3	Latin Americans	46	13.8%	36.2%
4	French	40	10.1%	29.2%	4	Chinese	37	11.1%	29.1%
5	Americans (US)	24	6.0%	17.5%	5	Slavs	23	6.9%	18.1%
5	Africans	24	6.0%	17.5%	6	French	10	3.0%	7.9%
6	Slavs	20	5.0%	14.6%	7	Germans	9	2.7%	7.1%
6	Chinese	20	5.0%	14.6%	8	Africans	8	2.4%	6.3%
7	Germans	19	4.8%	13.9%	9	English	6	1.8%	4.7%
7	Arabs	19	4.8%	13.9%	9	Turks	6	1.8%	4.7%
8	Others	18	4.5%	13.1%	10	Others	5	1.5%	3.9%
9	Northerners	9	2.3%	6.6%	11	Portuguese	4	1.2%	3.1%
10	Japanese	8	2.0%	5.8%	11	Italians	4	1.2%	3.1%
11	Portuguese	6	1.5%	4.4%	12	Japanese	3	0.9%	2.4%
12	Romanians	4	1.0%	2.9%	13	Americans (US)	2	0.6%	1.6%
					14	Northerners	1	0.3	0.8%
	Total	397	100.0%	289.8%		Total	333	100.0%	262.2%

It is somewhat striking that the same language or a similar culture favors the formation of positive attitudes (Latin Americans in the first place, Italians in the second), while Romanians and Arabs are first and second respectively in negative attitudes, and make up the largest immigrant populations with a different culture and language.

Among the reasons for the formation of these attitudes, the following results need to be highlighted: for positive attitudes, most influential are a positive personal experience, culture and habits, similarity with Spaniards, an interest in languages, knowing the other country, and a sociable personality. Some respondents point out climate, food, even the talent for dancing, etc. as reasons for their opinion. Negative attitudes, on the other hand, are due to conflictive or criminal behavior, culture and habits (especially discrimination against women in Arab cultures), negative personal experience, etc. (Serradell & Munté, 2010).

Assuming that having immigrant classmates and how they liked the experience influences students attitudes, we asked questions about this and

the results indicate that 64.9% have had “few or some” immigrant classmates, 23.8% “many,” and 11.3% “none”. 52.6% have liked the experience “quite a lot”, 30.7% “a lot,” 15.3% “not much” and 1.5% “not at all”. We also have to consider that 84.2% have studied in public schools and live in towns or cities with “quite a lot” (30.84%), “many” (33.1%) and few (27.2%) immigrants. Only 1.3% answer that there are no immigrants where they live. The prevailing opinion of immigrants where they live is “bad/middling” (61.6%), “good” (23.2%), etc.

The reasons for positively or negatively valuing the experience of having immigrant classmates are, in the first place, cultural enrichment (60.8%); 11.2% value being well treated; while only 1.3% considers that immigrants slow down classroom pace and worsen performance.

In our study it was important to know whether future teachers knew the two approaches to immigrant student treatment: inclusiveness (in the mainstream classroom, as recommended by current legal policy) and segregation (temporarily outside the mainstream classroom until sufficient competence in linguistic communication in the vehicular language has been acquired). There are many studies that have contrasted the two approaches and concluded that the inclusive approach provides multiple advantages, better academic performance for all—not only foreign—students, and benefits to autochthonous students in learning curricular content in all areas (Barrios & Morales, 2012).

In our study we wanted to know the preferences of the future teachers with respect to these two approaches. The results were very similar: 50.7% would choose a segregationist approach, while 49.3 would apply an inclusive approach (3.3% did not answer).

The last question was open: *How would you behave as a future teacher to integrate immigrant students in your group and avoid racist attitudes among students?* The following principles and measures stood out: equality without discrimination, integration, interaction and respect, cooperation and group work, support classrooms and later integration, sports, movies, etc. Many students highlighted the importance of knowing immigrant cultures and the positive effects witnessed when experiencing this strategy in previous educational levels.

Inferential analysis results

To study interdependence between variables, we applied inferential analysis. The following stand out from among the results:

The desire to have fewer immigrants depends on the source of information that has greatest influence on the formation of attitudes: $\chi^2(16) = 267.955$, $p < .05$. Cramer's V indicated low dependence (.236). However, there is no dependence with the prevailing opinion on immigrants from where students come. In other words, the attitude of our students toward immigrants depends on the family, not on the opinion prevalent in the place they live. The descriptive analysis confirmed that the sources of information participating in molding attitudes toward immigrants are, in descending order, as follows: family (35.7%), television (31.7%), friends (27.8%), the Internet (4%), and news in print (0.8%).

The experience of having had an immigrant classmate favors the desire to teach immigrants during teaching practices: $\chi^2(8) = 67.093$, $p < .05$; Fisher's Exact Test $F = .002$. There's a medium dependence relationship (Cramer's V = .404).

CONCLUSIONS

We have diagnosed the current situation concerning the attitudes of future teachers toward immigrants. This will help us design teaching intervention actions directed at improving the acceptance of the principles of inclusive education among future teachers. Our study confirms that young and more educated respondents have more empathy, less rejection and less xenophobia. However, we have also confirmed that attitudes and cultural stereotypes about the largest foreign nationalities in our society are being spread through the media.

The word *immigrant* is associated in the first place with poverty, need and an illegal stay. The word *foreigner* is attributed to a person with money who resides legally in Spain for pleasure.

Considering that stereotypes and prejudices hamper coexistence and are consolidated through a lack of intergroup contact—and therefore through a lack of knowledge of the Other—it becomes important to support these contacts in the educational sphere to improve attitudes towards immigrants and reduce xenophobia.

We would like to finish with an idea from Todorov, winner of the Social Sciences Prince of Asturias Award in 2008 (2007, p. 433): "[The individual] does not confuse love with justice: He loves his son more than his neighbor, but when both are together in his home, he gives them equal portions of the cake". Let's take these words to the classroom and reflect upon them together with our students.

REFERENCES

- Barrios, M. E. & Morales, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 17, 203-221.
- Briones, E., Tabernero, C. y Arenas, A. (2011). Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto intergrupar. *Cultura y Educación*, 23(3), 341-354. doi: 10.1174/113564011797330315
- Checa, C. J. y Arjona, A. (2011). Españoles ante la inmigración: El papel de los medios de comunicación. *Comunicar*, 37, 141-149. doi: 10.3916/C37-2011-03-06
- García, A. y Saura, J. (2008). Estudio de las consecuencias de la diversidad cultural en espacios de encuentro pluricultural. *RESLA (Revista Española de Lingüística Aplicada)*, 21, 71-84.
- Instituto de Formación de Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) (2012). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero de 2010*. Retrieved from <http://goo.gl/Zk6Iv>
- Llorent, V. (2012). The Educational Role of the Digital Media in the Integration of Immigrants in Spain: *elmundo.es* and *elpais.com*. *Comunicar*, 38, 139-146. doi: 10.3916/C38-2012-03-05
- Níkleva, D. G. (2012). Educación para la convivencia intercultural. *Árbor*, 188(757), 991-999. doi: 10.3989/arbor.2012.757n5013
- Sangrador, J. L. (1981). *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Serradell, O. y Munté, A. (2010). Dialogicidad y poder en el discurso racista y antirracista. *Revista Signos*, 43 (suppl. 2), 343-362. doi: 10.4067/S0718-09342010000400006.
- Todd, E. (1996). *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Tusquets.
- Todorov, T. (2007). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Dimitrinka G. Níkleva. Profesora contratada doctora en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Líneas de investigación: didáctica del español como lengua materna, segunda y extranjera; interculturalidad; español para inmigrantes; comunicación no verbal, pragmática, etc.

Ana M. Rico-Martín. Profesora Titular de Universidad en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada. Líneas de investigación: plurilingüismo, enseñanza bilingüe y adquisición de segundas lenguas, especialmente español-L2/LE, y la formación de maestros en contextos multiculturales. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI “Innovación curricular en contextos multiculturales” (HUM-358).

Dirección de las autoras: Dimitrinka Georgíeva Níkleva
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cartuja, s/n
18071 Granada (España)
E-mail: nikleva@ugr.es

Ana M.^a Rico Martín
Facultad de Educación y Humanidades
C/ Santander, n.º 1
52071 Melilla (España)
E-mail: amrico@ugr.es

Fecha Recepción del Artículo: 13. Enero. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 27. Mayo. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

4

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO

**(TEACHER PERCEPTIONS ABOUT CULTURAL DIVERSITY MANAGEMENT:
A QUALITATIVE STUDY)**

María José Carrasco Macías
José Manuel Coronel Llamas
Universidad de Huelva

DOI: 10.5944/educXX1.14480

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Carrasco Macías, M.J. y Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98, doi: 10.5944/educXX1.14480

Carrasco Macías, M.J. & Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo [Teacher perceptions about cultural diversity management: A qualitative study]. *Educación XX1*, 20(1), 75-98, doi: 10.5944/educXX1.14480

RESUMEN

En este trabajo se analizan las percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural. Participaron dieciséis profesores y profesoras con experiencia docente entre dos y veinte años, en cuatro escuelas secundarias andaluzas. Se emplearon entrevistas semiestructuradas con el profesorado de cada escuela. Se obtuvo información complementaria en cada escuela entrevistando al director, a cuatro familias de alumnos inmigrantes y a través de un grupo de discusión con los cuatro orientadores de cada uno de los centros. Los resultados indican que el profesorado percibe la gestión de la diversidad cultural como un problema particular, marginal y excluido de las prácticas de enseñanza. Además, consideran que se trata de un asunto de adaptación, un problema que debe ser resuelto por el propio alumnado con el apoyo de los orientadores y otros especialistas educativos. El trabajo finaliza requiriendo la articulación, en primer lugar, de un trabajo en coordinación con los especialistas educativos y con la necesidad de incluir la competencia intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Diversidad cultural; percepciones del profesorado; gestión de la clase, prácticas de enseñanza; alumnado inmigrante.

ABSTRACT

In this study we explore teacher perceptions of cultural diversity management. Participants included sixteen teachers with experience ranging from 2 to 20 years of teaching from four secondary schools in the region of Andalusia. Semistructured interviews with the teachers from each school were used. Additional information was obtained through interviews with the principal, four families of immigrant students and a focus-group interview with the four school counselors. The results indicate that teachers perceive the management of cultural diversity as a particular problem, marginal and excluded from teaching practices. Moreover, teachers agree that the issue is one of adaptation, a problem to be solved by the students themselves with the support of school counselors and other educational specialists. The study ends by calling for further work in coordination with educational specialists and highlighting the need to include intercultural competence in initial and continuing teacher education.

KEYWORDS

Cultural pluralism; classroom techniques; teaching practices; migrant education.

INTRODUCCIÓN

El incremento considerable en el flujo de personas inmigrantes (Bauman, 2005; Castles, y Miller, 2003) ha sido —y lo sigue siendo— un asunto que afecta a numerosos ámbitos de la vida social y que ha llevado al desarrollo de numerosos debates en nuestra sociedad contemporánea. Particularmente en nuestro país, desde comienzo de la década de los noventa, ha tenido un evidente impacto en el sistema educativo con el progresivo y continuo incremento del alumnado inmigrante en las escuelas. Esta circunstancia ha favorecido la necesidad de investigación al respecto (García Castaño, Rubio, y Bouachra, 2008).

Especialmente en los últimos diez años su presencia se ha multiplicado llegando prácticamente al 10% de la población escolarizada mayoritariamente en centros públicos (Santos-Rego, *et al.*, 2012). Las principales zonas de origen son América del Sur (34,8%), Unión Europea (28,1%) y África (27,6%). Concretamente en la ESO el alumnado inmigrante representa el 9,1% de la

población escolarizada, siendo el porcentaje en Andalucía del 6,4% (MEC, 2013). Siguiendo con los datos aportados por el Ministerio, a pesar de que el último año —y como consecuencia de la crisis económica—, las cifras han descendido en nuestro país respecto al alumnado extranjero escolarizado (en el curso 2011-12 eran 781.288 y en el curso 2012-13 pasó a ser de 766.168), resulta indiscutible que los centros educativos en la actualidad son contextos caracterizados por la diversidad cultural y son fiel reflejo de nuestras sociedades globalizadas y multiculturales (Banks, 2007). De hecho, junto con las diferencias lingüísticas, de género o capacidad, con toda probabilidad el rasgo más singular de las escuelas de nuestro país en los últimos años sea su naturaleza multicultural. Si a esta circunstancia la añadimos el renovado interés en los estudios culturales en el campo educativo (Gaztambide, *et al.*, 2004), parece razonable prestar atención al modo en que las escuelas y, particularmente, profesores y profesoras perciben y gestionan la diversidad cultural.

Algunos investigadores han debatido y establecido conceptualmente las principales dimensiones de este tema (Banks, 1996; Banks, 2008; Banks, y Banks, 2010; Nieto, 2007; Sleeter, 1996; Sleeter, y Grant, 2003), poniendo especial énfasis en las diferentes formas de exclusión que operan en la gestión de la diferencia y la cultura a través de las políticas y prácticas escolares (McLaren, 1998; Sleeter, y McLaren, 1995). Como Richardson (2011) argumenta, la educación multicultural puede ser concebida como el lenguaje que a modo de ‘anfitrión’ da la bienvenida a las diferencias del alumnado cuando llegan a la clase. La clase debería reflejar y celebrar la diversidad de cualquier tipo. Pero no se trata de una cuestión accidental sino que afecta y compromete al propio pensamiento pedagógico y a la práctica educativa como práctica relacional responsable (Santos Rego, y Lorenzo, 2012).

La llegada de la población inmigrante está produciendo una mayor sensibilización tanto social como pedagógica hacia el tema de las diferencias (Aguado, 2003; Soriano, 2003) y las escuelas tienen ante sí el formidable reto de incorporar y atender educativamente al alumnado inmigrante. Organizar por y para la diversidad conlleva promover y cultivar una cultura de centro donde la diferencia de cada persona sea considerada riqueza y no pobreza, sea gestionada como una oportunidad y no un problema y contribuya al desarrollo personal y colectivo.

Junto con la diversidad cultural, su desarrollo y gestión en las escuelas, parece conveniente analizar, de modo particular, en qué medida el profesorado pone en práctica una enseñanza culturalmente sensible en sus clases. Gay (2002, p. 106) define este tipo de enseñanza como:

«los rasgos culturales, experiencias y perspectivas del alumnado étnicamente diverso que influyen en el modo en que el profesorado les en-

seña eficazmente. Cuando el conocimiento académico y las capacidades toman como base las experiencias y marcos de referencia del alumnado, resultan más valiosas y atractivas a nivel personal, tienen mayor interés y son aprendidas con más facilidad y utilidad. Como resultado, el éxito académico del alumnado inmigrante debería mejorar cuando se les enseña a través de sus filtros y experiencias culturales.»

Asimismo, esta autora subraya y examina cinco elementos esenciales constitutivos de una enseñanza culturalmente sensible: el desarrollo de un conocimiento base sobre la diversidad cultural incluyendo la diversidad cultural y étnica en el currículo; mostrar atención y cultivar las comunidades de aprendizaje en las clases; atender y comunicarse con el alumnado que es diferente en términos culturales y étnicos; y dar respuesta a la diversidad cultural y étnica en el desarrollo de la enseñanza. En este sentido, la pedagogía culturalmente relevante ha sido descrita como un medio adecuado para comprender las necesidades académicas y sociales del alumnado culturalmente diverso (Gay, 2000; Howard, 2003; McIntosh, Jackson, y Knight, 2012; Smeichel, 2012).

Relacionado con lo anterior, Weinstein, Tomlinson-Clarke y Curran (2004, p. 27), proponen una definición de la gestión de la clase culturalmente sensible (*Culturally Responsive Classroom Management, CRCM*) que incluye cinco componentes básicos a tener en cuenta por el profesorado: (a) reconocer mi propio etnocentrismo; (b) conocer los fundamentos culturales del alumnado; (c) comprender el contexto político, social y económico general; (d) capacidad y disponibilidad en el uso de estrategias de gestión culturalmente apropiadas; y (e) compromiso en la tarea de cultivar y mantener sensibilidad y cuidado en las clases. El profesorado debería facilitar en las clases la interacción de los diversos grupos y trabajar por la justicia social, la promoción de ideas para una sociedad mejor y la capacidad para ponerse en el punto de vista de los 'otros' (Sleeter, 1996). Estas consideraciones nos llevan a reconocer un cuerpo de conocimiento sólido y relevante al respecto. No obstante, aunque a nivel internacional existe una significativa cantidad de literatura e investigación al respecto, en el caso de España, son escasas y recientes las experiencias que tratan de reflejar de algún modo cómo el profesorado percibe y gestiona la diversidad cultural en las escuelas (Aguado, 2009; Jordán, 2007; Leiva, 2010; Moliner, *et al.*, 2011; Oller, Vilá, y Zufiarre, 2012).

De acuerdo con Leeman y Ledoux (2005, p. 576), nos parece que probablemente y en el caso de hacerlo, el profesorado desarrolla las prácticas interculturales en sus aulas sin un bagaje teórico que vaya más allá del discurso dominante sobre la diferencia cultural y con dificultades para implementar soluciones prácticas a los dilemas con los que se enfrentan. A

esto debemos añadir otro tipo de dificultades tales como: a) la falta de competencia multicultural y los problemas asociados a la hora de gestionarla; b) la literatura sobre la gestión de la clase ha prestado escasa atención a los asuntos sobre diversidad cultural, y c) la gestión de la clase suele presentarse como un asunto culturalmente neutral (Weinsten, Tomlinson-Clarke, y Curran, 2004).

Por todas estas razones, los temas relacionados con la diversidad cultural y la provisión de una enseñanza rica y valiosa a todo el alumnado constituyen un reto para nuestras escuelas en su conjunto (González, 2008). Sin embargo, el progreso hacia una educación para todo el alumnado está lejos de ser un camino exento de dificultades y, por otra parte, varía notablemente en cada país (Ainscow, 2012). En el caso de España, a pesar de los esfuerzos que se vienen realizando, las experiencias positivas difundidas en los ámbitos académicos (Congresos, Jornadas, revistas especializadas, etc.), y las iniciativas y prácticas valiosas e innovadoras llevadas a cabo en los propios centros pero desconocidas por la falta de difusión de las mismas, las escuelas encuentran numerosas dificultades para cumplir esa función social de asegurar la igualdad de oportunidades basada en el reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado (Aguado, 2010; García Castaño, y Carrasco, 2011). Esta situación proyecta un impacto evidente en el trabajo escolar, el currículo y las prácticas de enseñanza (Chan, 2006; Hue, y Kennedy, 2012; Miller, 2011; Petty, y Naravan, 2012) al cuestionar lo establecido e implicar la adopción de cambios respecto a la organización y dinámicas de trabajo de las escuelas (Ainscow, 2012).

En nuestro país la investigación ha subrayado algunas barreras encontradas a la hora de desarrollar una gestión apropiada de la diversidad cultural en las escuelas, especialmente de secundaria: a) un currículo uniforme y fragmentado (Gutiez, 2000; Soriano, 2012; Torres, 2008); b) ausencia de coordinación y estructuras de trabajo del profesorado que favorecen el individualismo (Bolívar, 2004; Pérez, 2004); c) agrupamiento del alumnado y estilos de enseñanza que tienden a incrementar la exclusión (Moliner, *et al.*, 2011; Oller, Vilá, y Zufiarre, 2012); d) escasa conexión y trabajo con las familias (Garreta, 2008; Leiva, y Pedrero, 2011); e) escasa implicación de las direcciones escolares a la hora de proveer de las condiciones, distribuir responsabilidades e implicar al conjunto de la comunidad escolar en estos asuntos (Essomba, 2006, 2010; González, 2008; Navarro, 2008), y f) equipos directivos, profesorado y familias depositan la diversidad cultural del alumnado y su gestión en manos de los orientadores escolares y otros especialistas educativos entendiendo que se trata de un asunto de su exclusiva competencia (Coronel, y Losada, 2005; Domingo, 2006; Vargas, 2007).

Por todas estas razones y argumentos esgrimidos, parece conveniente explorar con más detalle las percepciones del profesorado acerca de la gestión de la diversidad cultural con el propósito de valorar esta situación e identificar las dificultades y retos pendientes que este colectivo debería considerar en el camino trazado e inexorable hacia una educación en la diversidad.

MÉTODO

Contexto

Los centros de educación secundaria participantes se encuentran en la Comunidad Autónoma Andaluza, concretamente en la provincia de Huelva. Según los datos aportados por la Consejería de Educación (2013), en el curso 2013-14, de un total de 1.879.170 de alumnado escolarizado, 370.546 lo hacen en la ESO. En relación a este contexto, hay que decir que más que la cantidad, sorprende la intensidad y velocidad del proceso inmigratorio habido no solo en la provincia sino en el conjunto de la Comunidad Autónoma (González, Jiménez, y Pérez, 2011). No obstante, y según los datos de la Consejería de Educación, desde el curso 2008-09 hasta el curso 2013-14 se viene observando una estabilización de la población extranjera escolarizada en esta Comunidad Autónoma, en torno a las 100.000 personas. La procedencia en este caso, sitúan a la Unión Europea, África y América del Sur, —por este orden—, como las zonas prioritarias de origen (MEC, 2013). En este sentido, en la provincia de Huelva destaca la presencia de alumnado procedente de Rumanía, Marruecos y Ecuador como principales países de origen. No obstante y siguiendo con estos autores, esta provincia tiene dentro de este marco general algunas peculiaridades interesantes. Así, en poco tiempo se ha pasado, de inmigraciones temporales vinculadas a actividades agrícolas específicas en áreas geográficas muy localizadas, a traslados más estables con reagrupamiento familiar en entornos urbanos y actividades laborales más diversificadas. El fenómeno migratorio está estrechamente ligado a la agricultura bajo plástico y, particularmente, al monocultivo de la fresa que se ha ido extendiendo velozmente por el sur de la provincia. En la actualidad, la población extranjera residente ronda las 40 mil personas (casi un 10% de la población de la provincia), el doble que hace tan solo unos cuatro o cinco años y son más de 5 mil el alumnado extranjero escolarizado en sus escuelas e institutos.

Otro dato relevante —clásico en el patrón migratorio vinculado a sectores económicos con fuerte temporalidad—, es una cierta variabilidad del alumnado a lo largo del año fruto de la vida itinerante a la que a veces se ven obligadas las familias. Las zonas de la provincia donde se concentran son: la

costa occidental, la capital y la llanura suroriental del Condado. A tenor de estas consideraciones, se han seleccionado cuatro centros públicos (dos urbanos y dos rurales) correspondientes a dos de las tres áreas mencionadas: la costa occidental y la capital. Dejando a un lado las peculiaridades de cada centro, en cierta medida todos comparten los siguientes rasgos:

1. Se localizan en zonas desfavorecidas social, económica y culturalmente.
2. En general, el nivel de logro o éxito académico es bajo.
3. Desarrollan proyectos, programas y planes específicos para atender a la diversidad.
4. Se cuenta con la presencia de especialistas educativos para trabajar con la población inmigrante y sus familias: educadores sociales, mediadores interculturales, expertos en educación especial, enseñanza del español y asociaciones que colaboran en la atención al alumnado inmigrante.
5. En general, la integración de las familias en la zona es positiva. No obstante, el grado de implicación con la escuela suele ser bajo.

Participantes y procedimiento

Se trata de un estudio de caso múltiple (Stake, 1995) en el que tomaron parte un total de dieciséis profesores —11 profesoras y 5 profesores— (4 por cada escuela). Se consultó con la dirección del centro y con el Servicio de Orientación para la selección del profesorado considerando su posible interés en esta temática y se utilizaron otros indicadores como situación administrativa, experiencia docente y años trabajando con alumnado inmigrante. Las entrevistas al profesorado se utilizaron como principal herramienta para la recogida de la información. Comenzaron con una introducción general al tema de la diversidad cultural y cómo este asunto está teniendo consideración en la escuela. Posteriormente, se concretaron cuestiones relativas al impacto de la población inmigrante en sus clases y la implicación en su trabajo y gestión del aula.

Además de entrevistar al profesorado (16 entrevistas en total), se entrevistó al director/a de cada escuela (4) y a cuatro familias de alumnos inmigrantes en cada centro (16), seleccionadas por los orientadores. En total, se llevaron a cabo un total de 36 entrevistas.

Del mismo modo, las entrevistas comenzaron con la citada introducción general. Particularmente con los directores se analizó: a) el impacto de la población inmigrante en la organización del centro; b) las relaciones entre alumnado autóctono e inmigrante; c) el papel de la escuela, y d) la implicación de la dirección del centro en estos procesos. En el caso de las familias,

las entrevistas abordaron temas como: a) grado de satisfacción en el país y entorno en el que viven; b) valoración de la escuela en cuanto a la gestión de la diversidad cultural y especialmente el proceso de aculturación; c) grado de satisfacción con la formación académica y desarrollo social de sus hijos en la escuela y el entorno, y d) valoración de la colaboración de las familias con la escuela, otras instituciones de la comunidad, profesorado y otros profesionales educativos en la atención educativa a sus hijos. Finalmente, y con idea de complementar la información obtenida del profesorado, se llevó a cabo un grupo de discusión en el que participaron los orientadores de cada centro. Se utilizó un formato de entrevista semi-estructurada abordando por parte del moderador temas como los principales retos y problemas de la llegada de alumnado inmigrante y su impacto en los centros y asuntos vinculados al trabajo desarrollado por los propios orientadores en este sentido.

A lo largo de los seis meses de trabajo de campo, en cada escuela todas las entrevistas y el trabajo complementario de recogida de la información fueron llevados a cabo por un investigador en cada centro. Las entrevistas se grabaron asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de las personas participantes. Los cuatro investigadores contrastaron y discutieron sus informes de investigación. La información obtenida se complementó con el análisis de la documentación oficial del centro. Con el registro de observaciones y notas de campo se describieron las visitas realizadas, las relaciones entre el profesorado y el alumnado y entre estos y la implicación del investigador en varias actividades, eventos y rutinas para capturar el ritmo y vida del centro.

De común acuerdo, se procedió por parte de los investigadores a planificar el proceso de análisis e interpretación de la información recogida. Por motivos de no disponibilidad se prescindió del uso de software específico para el análisis de los datos y se procedió a la transcripción de las entrevistas. Partiendo de un sistema provisional de categorías previamente identificadas junto con procedimientos inductivos complementarios, el equipo procedió al establecimiento de patrones y temáticas a través de la identificación, codificación y categorización, precisando las relaciones entre ellos con la intención de reducir el volumen de datos recogidos (Strauss, y Corbin, 1990). A lo largo del proceso se utilizó el análisis narrativo del discurso. Con todo, los investigadores pudieron avanzar a un nivel de descripción temática que reflejaba las percepciones del profesorado. Una vez obtenidos y analizados los datos en los cuatro centros, se identificaron los temas emergentes que sintetizan el conjunto de la información obtenida mediante un análisis cualitativo temático cruzado de los casos (Yin, 1993). De este modo, y mediante la triangulación (combinación de la pluralidad en los métodos utilizados, en las fuentes de información e investigadores participantes), se trataba de reforzar la validez del trabajo y ofrecer, en cierto modo, respuesta al

problema de la interpretación en este tipo de investigación (Moral, 2006; Onwuegbuzie, y Leach, 2007).

Dejando a un lado las particularidades de cada escuela y al hecho de contar con una muestra de dieciséis opiniones sobre el tema, en el informe final se refleja la visión de conjunto acerca de las percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural. Un resumen del mencionado informe se presenta en la siguiente sección.

RESULTADOS

En relación al posible perfil del profesorado participante hay que señalar que es cierto que algunos profesores perciben la diversidad cultural como un elemento constitutivo de la realidad de la escuela en términos positivos. En este sentido, ponen ejemplos tanto de aspectos académicos como sociales, así como de implicación de las familias. A nivel general, tomando el centro en su conjunto y su dimensión organizativa, consideran que *«se están tomando las medidas necesarias para atender el problema»* y en este sentido, valoran positivamente el trabajo realizado desde la dirección y particularmente desde el Servicio de Orientación. No obstante, estas opiniones no pueden generalizarse. Algunos incluso desconocen la existencia de planes y programas específicos a nivel de Centro para atender al alumnado inmigrante. Tras una mínima profundización en la temática se aprecia, sin apenas dificultad, cómo este discurso general queda rápidamente disuelto en concreciones, casos particulares y grupos de alumnado inmigrante específicos como ilustrativos de una visión de la diversidad cultural conflictiva e incómoda desde el punto de vista de su trabajo profesional y del funcionamiento del centro.

En general, el profesorado participante en este estudio dispone de un conocimiento limitado en relación a la diversidad cultural y adolece de lo que podríamos denominar competencia multicultural. Siguiendo a Perry y Southwell (2011, p. 455), la competencia intercultural es uno de los términos más comunes en la literatura especializada sobre educación intercultural durante los últimos treinta años. Todas las definiciones y conceptos incorporan la capacidad para interactuar de manera eficaz y adecuadamente con las personas de otras culturas. Esta interacción es entendida tanto a nivel comunicativo como de comportamiento y se asocia a cuatro dimensiones básicas (conocimiento, aptitudes, habilidades y conductas). A pesar de que gran parte de la investigación se ha centrado en el análisis de la competencia intercultural tomando como referente los propios grupos culturales o individuos, en nuestro caso tomamos como referencia al profesorado, y por

extensión a su formación, por su papel imprescindible en el desarrollo y gestión de la diversidad cultural en las organizaciones educativas.

En este sentido, en cuanto a competencia intercultural hay que señalar que se trata de un profesorado que no ha recibido formación específica en asuntos sobre diversidad cultural. Solo tres de los dieciséis profesores han decidido voluntariamente participar en cursos generales acerca de diversidad y educación. Sin embargo, se trata de una formación que incorpora este principio: el alumnado diferente en términos culturales es alumnado con necesidades educativas especiales, entendidas en el sentido clásico del término 'Educación Especial'. Coincidiendo con el trabajo de Leeman y Ledoux (2005) donde el profesorado tiene dificultades para distinguir entre pluralismo étnico y pluralismo en general, los resultados de este estudio reconocen la dificultad por parte del profesorado participante de diferenciar diversidad cultural de diversidad en general. Por otra parte, el conocimiento de otras culturas es muy escaso y limitado; solo algunos se han interesado personalmente y de manera puntual en informarse al respecto y muy pocos han utilizado la presencia de alumnado inmigrante en sus clases como una oportunidad para acceder a dicho conocimiento.

A estas consideraciones debemos añadir otra idea claramente percibida por el profesorado respecto a su papel en relación al proceso de aculturación: la gestión de la diversidad es responsabilidad de los estudiantes. Es decir, son los propios estudiantes los principales interesados y responsables a la hora de «integrarse» en la sociedad de acogida: *«los estudiantes deben hacer un esfuerzo por adaptarse a nuestra cultura»*. El profesorado, aun reconociendo que pueden hacer algo desde su posición, considera que: *«lo más importante es la capacidad de adaptación del chico que viene aquí»*. La gestión de la diversidad no es, por tanto, un asunto de su competencia. Las palabras de una profesora son muy claras al respecto: *«A mí no me afecta para nada, absolutamente: yo soy la misma y ellos desde el primer momento se han integrado y adaptado estupendamente. (...) yo no trabajo la diversidad con ellos, no lo necesito; tampoco he tenido que recurrir a materiales o recursos para tratar la diversidad en ningún momento»*. No obstante, valoran positivamente el papel del grupo de iguales en la tarea de socializar, adaptar e integrar: *«Al menos yo así lo veo..., ni yo ni mis compañeros hemos tenido que hacer nada por ellos..., son los autóctonos, como digo yo, los propios adolescentes, los alumnos..., ellos hacen la labor..., ruedan solos, ruedan solos...»*, comentaba una profesora. Así, el profesorado generalmente considera que las relaciones entre el alumnado inmigrante y autóctono se desarrollan en términos positivos. El tiempo de estancia en el centro juega a favor del proceso de integración no solo académica sino, y sobre todo, social. Este proceso se desarrolla con relativa rapidez dejando para la esfera privada (la casa y la familia) la preservación de la cultura de origen.

Prácticas de enseñanza, gestión del aula y diversidad cultural

El profesorado percibe la gestión de la diversidad cultural desde un punto de vista intervencionista asociado a la aparición de situaciones problemáticas e ignorando la posibilidad de anticipación o acciones de naturaleza preventiva. Así, disponen de protocolos de acción a los que suelen recurrir cuando suelen aparecer los problemas y que ‘alejan’ a la clase y al alumnado del ‘problema’. El profesorado ‘envía’ al alumno ‘diferente’ al especialista (orientadores, mediadores culturales...) que asumen el ‘caso’ para resolverlo. Estos profesionales realizan el diagnóstico y prescriben un ‘tratamiento’ que el alumno recibe de manera individual y fuera de la clase. Paralelamente, en algunos casos, suelen requerir la visita de la familia para informarle de los conflictos o problemas existentes o reciben dicha información a través de los especialistas. El profesorado espera y confía que algún día el alumnado llegue a clase ‘reparado’, ‘adaptado’ e ‘integrado’. De este modo, su trabajo no sufre alteraciones permitiéndoles enseñar a toda la clase —sin interrupciones y con normalidad—, por ejemplo, un tema como puede ser: ‘La Rotación de la Tierra’. Una profesora comentaba su situación: *«Yo lo que hago es hablar con la mediadora Intercultural y le digo “mira, que pasa esto, con un niño...”*. *Casi todos los profesores cuando tenemos un alumno que es... se va con ella, hay un contacto, ella lleva un seguimiento. Ella, a su vez contacta con la familia. Tiene que haber algún tipo de ayuda de la familia, para un tema como el idioma. Dado que no hay mucho tiempo, ella hace el trabajo»*.

En consecuencia, la diversidad no la contemplan dentro de sus competencias; no es asumida como una tarea de gestión ni se encuentra incorporada como un asunto colectivo, como parte de la cultura escolar, sino más bien como un problema particular que debe ser depositado en manos del especialista. Un profesor manifiesta su visión positiva del modo en que la diversidad cultural se gestiona en su centro cuando manifiesta: *«Pienso que en este Centro se atiende bien a la diversidad. Hay mucho personal especializado en estos asuntos (de apoyo, de idioma...) yo lo veo bien»*.

A tenor de lo expresado más arriba no es de extrañar que las prácticas de enseñanza y la gestión de la clase se desenvuelvan en un entorno ‘culturalmente neutral’ (Weinsten, Tomlinson-Clarke, y Curran, 2004). Esta idea de la clase como entorno culturalmente neutro, asociada a la falta de competencia intercultural estaría vinculada a diferentes modos de percepción e interpretación, en este caso —por parte del profesorado—, de la diversidad cultural y en general del proceso de aculturación. En este sentido, puede resultar de interés acercarse a los trabajos de M.J. Bennett que tratan de conceptualizar una serie de dimensiones de la competencia intercultural y su desarrollo en un modelo de sensibilidad intercultural (Hammer, Bennett,

y Wiseman, 2003). En estos trabajos, se muestra cómo las personas pueden adoptar diferentes posicionamientos que pueden ir desde los más etnocéntricos a aquellos que relativizan y se muestran más tolerantes con la diversidad cultural. Concretamente, la idea de clase como entorno culturalmente neutral se asociaría a un tipo de orientación etnocéntrica que no niega ni se defiende de la presencia de la diversidad, pero que pretende minimizarla enfatizando la similaridad entre las personas («aquí todo el mundo es igual»).

La ausencia de competencia intercultural por parte del profesorado viene a reforzar esta idea por cuanto que como responsables de la enseñanza y aprendizaje del alumnado deberían, al menos, reducir el impacto proyectado por esta situación. Crear entornos de aprendizaje más favorables a la interacción, intercambio y respeto entre el alumnado o actuar con mayor sensibilidad pedagógica a la hora del desarrollo de los contenidos escolares reflejados en los libros de texto podrían ser dos ejemplos de resistencia frente a la ‘neutralidad cultural’ de la clase. Pero la situación no deja lugar a dudas: ‘la clase es la clase’. Esto quiere decir que en ella no hay espacio ni oportunidad ni tiempo para gestionar estos asuntos. Sin embargo, un profesorado competente en términos interculturales debería trabajar por eliminar la «neutralidad cultural» en su clase.

No obstante, los resultados de este trabajo reflejan que ni siquiera existe unanimidad en las opiniones del profesorado a la hora de considerar la clase como un espacio privilegiado para la interacción y la convivencia en la diversidad. Además, prácticamente la totalidad del profesorado asocia claramente la diversidad cultural con determinados problemas que dificultan una adecuada gestión de este asunto en sus clases. Aun reconociendo que algunos de estos problemas asociados a los estudiantes inmigrantes son compartidos con la población autóctona, destacan como más relevantes los siguientes: a) el dominio del idioma español para el desarrollo de las clases y el éxito académico; b) problemas de disciplina y conductas disruptivas en clase; c) bajo nivel académico (de conocimientos) con el que llega el alumnado inmigrante; d) escaso interés por la formación y la escolarización.

El profesorado trata de justificar la imposibilidad de gestionar la diversidad cultural en sus clases debido a factores como la falta de tiempo disponible para cumplir el programa, el elevado número de estudiantes (30-35) y la propia diversidad existente, no solo la cultural. Dos profesoras lo expresan de este modo: *«El número de alumnos y la diversidad que existe, esta es la cuestión. Yo tengo treinta, de los cuales, cinco presentan serios problemas con el idioma, siete u ocho han suspendido la asignatura el pasado curso, tengo otro alumno hiperactivo, dos o tres con permanentes conductas de indisciplina... (...) Uff!! La diversidad... Tanta diversidad... Y ¿cómo atiendes a todos esos alumnos digamos de una manera innovadora sin que se te vaya ninguno?»*

No puedes..., por lo menos yo todavía no he encontrado el secreto, si me lo cuentan... Algo se te escapa, hay veces que el chico sabe mucho y se te aburre; otras en las que si estás enseñando algo más complejo pues sí, el que sabe de lo que estás hablando muy bien pero el que está tres pasos por detrás, está perdido. Entonces, tienes que llevar cinco o seis niveles a la vez o es imposible».

Aunque no sea una situación generalizable, algunos profesores emplean las agrupaciones flexibles permitiendo la rotación, es decir, los cambios de posición entre el alumnado en clase para favorecer la interacción y el contacto en el grupo, socializar al alumnado que lo necesite y mejorar la adquisición de contenidos en aquellos estudiantes con más dificultades de aprendizaje. Las respuestas a esta pregunta: ¿Te ha llevado a organizar el aula de otra manera para atender a este alumnado?, es recogida en la siguiente conversación con dos profesoras de centros diferentes:

Profesora 1: «Sí, en concreto con el alumnado de procedencia china. Intenté rodearlo de alumnos que conocieran el idioma inglés porque era el idioma que hablaba. Ahora mismo habla el castellano de una manera más que óptima. También me he llevado una sorpresa porque extrañamente se ha producido un encuentro entre el alumno chino y las alumnas rumanas y yo no he dispuesto absolutamente nada; ha sido una decisión de ellos y resulta que se han ayudado en su trabajo diario».

Profesora 2: «Para las actividades que he hecho en grupo este año he procurado que estuvieran mezclados y que hubiera de todos los niveles. Te estoy hablando de ponerlos con alumnos de un buen nivel, con nivel medio, y por debajo del nivel requerido, mezclados. Luego cada día, la organización de la clase la he dispuesto de modo que al que le cuesta más pues ponerlo delante, al lado de otro alumno que digamos sea bueno en la materia o que le pueda ayudar, echarle un cable. Se intenta; luego a lo mejor sale o no sale o resulta que no se lleva bien con el compañero que debe ayudarlo o al revés».

En relación al trabajo curricular y a la adaptación de los contenidos de las asignaturas hay que señalar que no está considerado en su mayoría por el profesorado; tan solo se realiza en escasas ocasiones y momentos puntuales. Algunos tratan en determinadas circunstancias de adaptar el vocabulario: «les ponemos unas palabras más sencillitas», comenta un profesor. En el caso de la profesora de Geografía e Historia, esta aprovecha las posibilidades de su asignatura y trata de poner en ocasiones ejemplos positivos para una mejor comprensión de la cultura magrebí dada la existencia de tópicos negativos que permanecen en la escuela y el pueblo sobre esta cultura.

A pesar de no ser precisamente un ejemplo positivo de integración, el caso de este profesor que ‘adapta’ los contenidos utilizando cuadernillos

diferentes de trabajo en función del alumnado, dividiendo la pizarra en dos zonas de trabajo igualmente separadas, es ilustrativo: *«Para atender a la diversidad y adaptar los contenidos he utilizado dos cuadernillos distintos y a la hora de corregirlos tienes que dividir la pizarra en dos. Al principio te sientes un poco mal pero después cuando los alumnos ya han aprendido, cuando vamos a corregir yo digo: “¿quién sale a la pizarra para corregir el cuadernillo normal?”, “¿quién sale para el cuadernillo adaptado?”, y ya todo el mundo sabe a qué lado de la pizarra tiene que mirar, qué tiene corregido, en fin que más o menos... (...) Si el grupo no está en silencio o si hay problemas de disciplina o algo de esto, el trabajo es muy complejo, porque mientras que estás corrigiendo un lado de la pizarra, los otros deben permanecer en silencio».*

Igualmente, los resultados del estudio reconocen que la clase no se usa como espacio para el conocimiento de otras culturas. El tiempo de recreo o las actividades extraescolares o complementarias parecen ser momentos más propicios para tal fin. En la clase al menos, no se gestiona la diversidad cultural. Este tema queda separado de la enseñanza, del trabajo del profesor con el grupo de alumnos, de los contenidos de las distintas asignaturas y tan solo ocasionalmente es tratado por el profesor/a tutor/a. Esta persona en coordinación con el orientador dispone a la semana de una hora de tutoría para —si así lo considera—, trabajar con el grupo de alumnos temas relacionados con la sexualidad, las drogas, la actualidad, las relaciones de amistad o la propia diversidad cultural. A tal fin se organizan talleres de sensibilización, charlas de carácter informativo, se proyecta un video y se debate posteriormente, etc.

La diversidad cultural no queda incorporada en los contenidos, no aparece integrada en las asignaturas y es tratada como un asunto aislado y separado de las actividades de clase, como un problema individual y no colectivo. Esto tiene sus consecuencias para el alumnado que un profesor no deja de reconocer: *«Por ejemplo, hay un alumno de Marruecos de 1.º curso que podemos decir que ha estado bastante aislado. ¿Por qué ha estado tan aislado? Bueno pues yo creo que por muchos factores. Porque aunque sea muy buena y funcione muy bien lo de la interculturalidad, pero claro, este alumno salía, no sé si las dos primeras o las tres primeras horas de la clase para trabajar con la Mediadora Intercultural. Además, presenta un nivel de conocimientos bajísimo con lo cual, de nuevo, debe salir de la clase para trabajar el refuerzo educativo en el Aula de Apoyo. Allí estaba aprendiendo a sumar y a restar mientras sus compañeros de clase estaban haciendo otras cosas. Cuando venía a clase venía con su cuadernillo de suma y resta, con lo cual, se encontraba desubicado, “out” del resto de la clase. No estaba en clase de manera normal y cotidiana».*

Este modo de proceder lleva a distanciar la diversidad cultural de las clases y del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la actividad cotidiana llevada a cabo en el aula. Para el profesorado que tiene en sus clases alumnado inmigrante no hay motivo para un cambio en las estrategias de gestión de la clase, ni afecta al desarrollo de las dinámicas que tengan lugar en este espacio y tiempo. Su preocupación por llevar adelante el programa de la asignatura y el desarrollo de los contenidos, les hace dejar a un lado este asunto al considerar que su clase funciona o debe funcionar como un grupo homogéneo, no diverso. Por ello y a pesar de la diversidad, la planificación didáctica, los contenidos curriculares, las acciones y actividades de enseñanza discurren considerando la ‘uniformidad’ del grupo-clase y la uniformidad del alumnado.

Los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenece el alumnado no están visibles en los contenidos desarrollados en clase ni en los recursos utilizados para llevar adelante el trabajo escolar. Esta circunstancia se ve reforzada por el uso del libro de texto como principal recurso para el desarrollo de las clases. La clase no es utilizada intencionalmente como un espacio para la integración académica y social. Por todo ello, la diversidad cultural es gestionada y desarrollada fuera de este espacio mediante el trabajo desarrollado y coordinado desde el Servicio de Orientación.

Excepcionalmente en algunos casos, determinados profesores participantes incluyen contenidos culturales en sus clases y desarrollan actividades cooperativas en base al intercambio cultural. A partir de las experiencias culturales tratan de enriquecer las propias experiencias de aprendizaje. Intentan, de este modo, otorgar un papel más protagonista a este alumnado y les suelen preguntar sobre sus tradiciones y costumbres. En cualquier caso, estas actividades no están sistematizadas y son muy aisladas. Se reconoce la cultura utilizando tópicos como la comida, la ropa... En este ‘*currículum turístico*’ (Torres, 2008), la información aparece trivializada, superficial y estereotipada, la orientación es claramente paternalista y psicologizada, primando los aspectos individuales frente a los aspectos sociales.

La mayoría del profesorado considera que, al menos por ahora, no es necesario poner en práctica acciones específicas para la gestión de la diversidad cultural en clase. Por un lado, los estudiantes se encuentran integrados, por otro, sus necesidades son las mismas que las del resto del alumnado y por tanto, atendidas. De este modo, la diversidad cultural se ‘invisibiliza’ en las clases. En caso de considerarla, la gestión se aborda desde un punto de vista intervencionista, no preventivo y estrechamente asociada a problemas y/o deficiencias.

Acudiendo a esta metáfora, podríamos decir que ni ácido, ni alcalino, el aula posee un Ph neutro en términos de diversidad cultural. Esta neutralidad —en principio, presentada y defendida como tolerante e igualitaria porque iguala y pone a todo el alumnado por igual—, lleva a la invisibilización y por tanto a su no reconocimiento por parte del profesorado a la hora de desarrollar las prácticas de enseñanza y gestionar las dinámicas de aula. Si el alumnado tiene problemas con el idioma, acude al aula de apoyo; si tiene problemas de integración social y educativa en su entorno, los trabajadores o educadores sociales gestionan el asunto; si tiene problemas de aprendizaje, acude al orientador para su diagnóstico; si tiene problemas de integración con el grupo de iguales, ellos solos los resuelven, si no tienen ningún problema de los mencionados pues no hay que hacer nada. El profesorado imparte sus clases y trata de desarrollar los contenidos del programa —que ya es suficiente—, lo mejor que puede y con las menores interrupciones posibles. Al minimizar este asunto, podría dar la sensación de estar aceptando el relativismo cultural. Nada más lejos de la realidad. Sencillamente, la diversidad cultural no parece formar parte de sus agendas de trabajo profesional.

Por todo ello, estos resultados son consistentes respecto a las investigaciones revisadas con anterioridad y confirman los datos que reflejan las percepciones del profesorado acerca de la diversidad cultural, el modo en que la gestionan y las dificultades con las que se enfrentan. Los resultados reconocen, no solo de la falta de competencia intercultural en el profesorado participante, sino también la prevalencia de una cultura docente en esta etapa educativa centrada y preocupada el desarrollo de los contenidos académicos que deja en un segundo plano otros aspectos igualmente importantes en la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Quizás, un elemento diferenciador de este estudio sería la naturalidad y convicción de las afirmaciones con las que el profesorado tratar de argumentar la separación entre la diversidad cultural y la actividad de enseñanza y, consecuentemente, su desvinculación de cualquier tarea asociada a su gestión. La diversidad cultural no es un asunto de su competencia quedando delegada su gestión bien en el propio alumnado o en los especialistas disponibles en el centro. Así de sencillo.

CONCLUSIONES

A pesar de ser el rasgo más característico de los centros en la actualidad, la diversidad cultural no es un asunto considerado por el profesorado participante en este trabajo y por tanto, no es gestionada en la clase. El profesorado no se encuentra «afectado» por este asunto. La llegada del alumnado inmigrante está siendo gestionada por este colectivo asumiendo, en todo caso, un papel secundario e indirecto. El profesorado entiende que

se trata de un tema particular y específico que depende en gran medida del propio alumnado y en cualquier caso, del trabajo de los especialistas educativos disponibles. La diversidad cultural se atiende y gestiona desde otras instancias.

Es cierto que las intenciones y provisión de recursos encaminados a la atención del alumnado inmigrante en las escuelas de secundaria quedan reflejadas en los programas y planes específicos, en el trabajo de los y las especialistas educativos. Sin duda se trata de un esfuerzo de gran valor y constituye un paso importante en la integración del alumnado inmigrante en la escuela y la sociedad. Pero el desarrollo de estas políticas ha tenido un efecto no deseable en la actividad de la escuela: los grupos minoritarios y culturalmente diversos quedan engullidos por la cultura mayoritaria, acentuando las desigualdades académicas y sociales. La diversidad cultural se torna invisible y desaparece perdiendo, por tanto, la oportunidad de gestionarla tanto a nivel de centro como de aula de un modo global e integrado a través de la educación intercultural.

Sin embargo, el contexto académico, los contenidos curriculares, los recursos didácticos, las dinámicas y actividades de clase, los espacios y tiempos escolares, las actividades extraescolares y la práctica pedagógica del profesorado constituyen elementos decisivos y sustantivos de la gestión de la diversidad cultural. Por esta razón, es crítico que el profesorado trabaje en una seria reflexión y diálogo sobre su papel en la gestión de la diversidad cultural valorando las posibilidades para el desarrollo de una enseñanza culturalmente sensible. En este momento, y teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto, parece conveniente articular mejor y dar sentido a los mecanismos de coordinación y colaboración entre el profesorado, el resto de especialistas educativos (orientadores, mediadores interculturales, educadores sociales...) y otras organizaciones externas a los centros en el proceso de gestión. De esta manera podrían mejorar las relaciones entre los diferentes colectivos implicados (escuela, familia y contextos sociales). Los equipos directivos pueden y deben contribuir a la creación y mantenimiento de las disposiciones organizativas para tal fin. La presencia de programas y planes específicos debe ser aprovechada para integrarlos en las dinámicas organizativas, actividades escolares y prácticas de enseñanza, es decir, en la cultura escolar y el profesorado debería trabajar en esta dirección. Además, considerando las circunstancias del nuestro contexto, resulta indiscutible la implicación del profesorado y colaboración en esta tarea junto al resto de profesionales educativos trabajando en las escuelas de secundaria. El profesorado debería ser consciente y asumir que la clase es un espacio vital y decisivo para construir y cultivar la coexistencia, para aprender y enriquecerse de la diversidad cultural que presenta y, por lo tanto, para el aprendizaje del alumnado y su formación como ciudadano.

Queda pendiente cómo se puede formar al profesorado para organizar y gestionar sus clases culturalmente diversas. Es probable que a lo largo del trabajo se haya insistido en la vertiente negativa de los resultados y no se haya prestado más atención al papel de la formación como un elemento sustantivo si pretendemos dar la vuelta a esta situación.

La realidad es que buena parte del profesorado en estos momentos se encuentra llevando a cabo su trabajo sin disponer de un conocimiento base relacionado con la educación intercultural. Esta situación no puede olvidarse a la hora de interpretar los resultados del estudio y considerar que sus necesidades formativas en materia de educación intercultural lleguen a ser reconocidas (Cernadas, Santos Rego, y Lorenzo, 2013).

Los resultados de este trabajo, sí que reconocen que la falta de competencia intercultural es muy probable que aparezca como un indicador clave a la hora de explicar las percepciones del profesorado ante la diversidad cultural y su impacto en la actividad de clase. Por ello, tanto la formación inicial como permanente deberían contemplar cuestiones relacionadas con la educación intercultural y la gestión de la diversidad cultural en clase. Este conocimiento, esta formación, al menos, debería posibilitar el desarrollo de una conciencia, de una actitud frente a la diversidad cultural como elemento indispensable a la hora de enseñar y trabajar con estudiantes diversos y diferentes (He, y Cooper, 2009). Con todo, no hay que olvidar que en el caso de los Centros de Educación Secundaria, se trata de un profesorado cuya formación inicial ha estado exclusivamente centrada exclusivamente en los asuntos disciplinares y no pedagógicos. En cuanto a la formación inicial, es preciso constatar algún avance en el sentido de la incorporación en buena parte de las Facultades de Educación de las universidades españolas de contenidos relacionados con la educación intercultural en la formación de profesionales educativos, si bien estos quedan circunscritos mayoritariamente a la oferta de optatividad (Peñalva, y Soriano, 2010; Soriano, y Peñalva, 2011). En todo caso, parece necesario llevar a cabo estudios con profesorado culturalmente competente sobre prácticas de clase y gestión del aula con idea de comprobar los efectos de la propia formación sobre la actividad profesional.

Es cierto que la investigación aquí presentada no es precisamente un ejemplo positivo pero tampoco generalizable. Afortunadamente, disponemos en nuestro país de iniciativas promovidas por las administraciones como el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación, así como de experiencias, programas y buenas prácticas (p. ej. Ballesteros, y Gil, 2011; García-Corona, *et al.*, 2010; López, y Tuts, 2012; Macías, Sánchez, y Cabillas, 2011; Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2013, entre otros muchos), que reconociendo el trabajo del profesorado y su papel decisivo en este proceso, están sentando las bases y señalando

rutas para el desarrollo de una educación intercultural en nuestras escuelas, en nuestras aulas.

NOTA

Esta investigación forma parte de un Proyecto de Investigación I+D+I, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2008 05539), titulado: *Los estudiantes de Educación Secundaria ante la diversidad cultural: Aprendizaje, Construcción y Representación del Discurso Intercultural*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (Coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC/UNED.
- Aguado, T. (2009). Cultural diversity and education for ethnic groups in Spain. In J. Banks, (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Washington: Routledge Ed. Part Nine.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ballesteros, B., y Gil, I. (coords.). (2011). *Diversidad cultural y eficacia en la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Banks, J. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. (Ed). (1996). *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J., & Banks, C. (Eds.) (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 12(1). Recuperado de <http://goo.gl/HxXQJO>
- Castles, S., & Miller, M. (2003). *The Age of Migration*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cernadas, F.X., Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Coronel, J.M., y González, S. (Eds). (2005). *El trabajo psicopedagógico en los centros de enseñanza secundaria. Enfoque organizativo y casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Chan, E. (2006). Teacher Experiences of Culture in the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 161-176.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 99-118.
- Essomba, M.A. (2010). *10 Ideas Clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- García Castaño, F.J., y Carrasco, S. (eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- García Castaño, F.J., Rubio, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de in-

- vestigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García Corona, D., et al. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22(3), 297-312.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gaztambide, R., Harding, H., & Sordé, T. (Eds.). (2004). *Cultural Studies and Education: Perspective on Theory, Methodology, and Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- et al. (Eds.). (2004). *Cultural Studies and Education*. Harvard Educational Review, 38.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González, J.C., Jiménez, J.R., y Pérez, H. (2011). Representaciones e imágenes de la diversidad Cultural: Reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del suroeste de Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 181-194.
- Gutiez, P. (2000). La diversidad-socio-cultural en el currículum de los centros educativos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-13.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- He, Y., & Cooper, J. E. (2009). The ABCs of preservice teacher cultural competency development. *Teaching Education*, 20(3), 305-322.
- Howard, T. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.
- Hue, M.T., & Kennedy, K. (2012). Creation of Culturally Responsive Classrooms: Teachers' Conceptualization of a New Rationale for Cultural Responsiveness and Management of Diversity in Hong Kong Secondary Schools. *Intercultural Education*, 23(2), 119-132.
- Jordán, J.A. (2007). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba, (coord.). *Construir la escuela multicultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Junta de Andalucía (2013). *Datos sobre alumnado escolarizado*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://goo.gl/Slm1oi>
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on Intercultural Education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 575-589.
- Leiva, J., y Pedrero, E. (2011). El papel de las familias en la generación de una educación intercultural: de la participación a la innovación educativa. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, 20-22 Octubre.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente:

- análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- López, B., y Tuts, M. (coords.) (2012). *Orientaciones para la Práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Macías, B., Sánchez, J.A., y Cabillas, M. (2011). Etnografía de la interculturalidad: Analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. En F.J García Castaño y N. Kressova (coords.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 639-645). Granada: Instituto de Migraciones.
- McIntosh, K., Jackson, I. & Knight, M. (2012). Culturally Relevant Pedagogy: Unpacking West African Immigrants' Cultural Identities. *International Journal of Multicultural Education*, 14(2), 1-28.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- MEC (2013). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Miller, J. (2011). Teachers' work in Culturally and Linguistically Diverse Schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(4), 451-466.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. & Traver, J. (2011). Inclusive Cultures, Policies and Practices in Spanish Compulsory Secondary Education Schools: Teachers' Perceptions in Ordinary and Specific Teaching Contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Cualitativa*, 24(1), 147-164.
- Navarro, M.^a J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- Nieto, S. (2007). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Education*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Oller, J., Vilá, I., & Zufiaurre, B. (2012). Student and Teacher Perceptions of School Involvement and their Effect on Multicultural Education: A Catalan Survey. *Race, Ethnicity & Education*, 15(3), 353-378.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249.
- Peñalva, A., y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perry, L.B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Petty, L., & Naravan, R. (2012). Investigating Secondary Science Teachers' Beliefs about Multiculturalism and its Implementation in the Classroom. *Multicultural Perspectives*, 14(4), 212-219.
- Richardson T. (2011). Interrogating the Trope of the Door in Multicultural Education: Framing Diplomatic Relations to Indigenous Political and Legal Difference. *Educational Theory*, 61(3), 295-310.

- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Santos-Rego, M. A., Crespo, J., Lorenzo, M., y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España: ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205.
- Sleeter, C. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: State University of New York Press.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Sleeter, C., & McLaren, P. (Eds.) (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. Albany: State University of New York Press.
- Smeichel, M. (2012). Good Teaching? An Examination of Culturally Relevant Pedagogy as an Equity Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 211-231.
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62.
- Soriano, E. (2003). (Ed.). *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E., y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Pub.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Vargas, J. M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-11.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Ying, R. (1993). *Case study research design and methods applied*. London: Sage.

PERFIL PROFESIONAL DE LOS AUTORES

María José Carrasco Macías. Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva y miembro del Grupo de Investigación Educativa DOCE (HUM-668). Sus principales líneas de investigación son la organización y dirección de centros educativos, la educación intercultural, género y educación y la diversidad en las organizaciones.

José Manuel Coronel Llamas. Profesor en el Departamento de Educación. Miembro del Grupo de Investigación Educativa DOCE (HUM-668). La diversidad en la organización, los análisis cualitativos de las organizaciones educativas, el liderazgo educativo y diversidad son sus líneas de investigación prioritarias.

Dirección de los autores: María José Carrasco Macías
Departamento de Educación
Universidad de Huelva
Campus de El Carmen, s/n
21007 - Huelva
E-mail: mjcarr@uhu.es

José Manuel Coronel Llamas
Departamento de Educación
Universidad de Huelva
Campus de El Carmen, s/n
21007 - Huelva
E-mail: coronel@uhu.es

Fecha Recepción del Artículo: 22. Mayo. 2013
Fecha modificación Artículo: 24. Marzo. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 23. Octubre. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

5

AMISTADES CO-ÉTNICAS E INTER-ÉTNICAS EN LA ADOLESCENCIA: DIFERENCIAS EN CALIDAD, CONFLICTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

(CO-ETHNIC AND INTER-ETHNIC FRIENDSHIPS IN ADOLESCENCE:
DIFFERENCES IN QUALITY, CONFLICT, AND PROBLEM SOLVING)

Cecilia Francisca Villalobos Carrasco

Universitat de Barcelona

Ibis Marlene Álvarez Valdivia

Universitat Autònoma de Barcelona

Elizabeth Vaquera

University of South Florida, EE.UU.

DOI: 10.5944/educXX1.14480

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Villalobos Carrasco, C.F.; Álvarez Valdivia, I.M., y Vaquera, E. (2017). Amistades co-étnicas e inter-étnicas en la adolescencia: Diferencias en calidad, conflicto y resolución de problemas. *Educación XXI*, 20(1), 99-120, doi: 10.5944/educXX1.11894

Villalobos Carrasco, C.F.; Álvarez Valdivia, I.M. & Vaquera, E. (2017). Amistades co-étnicas e inter-étnicas en la adolescencia: diferencias en calidad, conflicto y resolución de problemas. [Co-ethnic and inter-ethnic friendships in adolescence: Differences in quality, conflict, and problem solving]. *Educación XXI*, 20(1), 99-120, doi: 10.5944/educXX1.11894

RESUMEN

En los últimos años, la llegada masiva de población extranjera en edad escolar a Cataluña ha incrementado la diversidad cultural en las aulas. En este contexto, los amigos son un soporte importante que contribuye a una mejor integración. El objetivo de este estudio fue identificar y comparar los valores que definen la calidad, el conflicto y sus formas de resolución en amistades co-étnicas e inter-étnicas de adolescentes en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, con presencia significativa de estudiantes de origen extranjero. Para ello se realizó una entrevista semiestructurada. Participaron 90 estudiantes correspondientes a 45 diadas; 20 diadas de amigos co-étnicos y 25 de amigos inter-étnicos. Los resultados evidencian que para diadas co-étnicas los valores más importantes son la confianza y la compañía y para diadas inter-étnicas la confianza y la ayuda. Los amigos de ambos tipos de diadas

refieren que los conflictos ocurren por desacuerdos generando sentimientos de enfado o tristeza. Adicionalmente, las diadas inter-étnicas destacan que la falta de lealtad es un motivo que pone en peligro la amistad. Ambos tipos de diadas utilizan estrategias similares en la resolución de sus diferencias, primero intentan hablar de lo sucedido para llegar a un acuerdo y esto en general les trae sensaciones de alivio, se sienten reconfortados por mantener su relación intacta y poder continuar disfrutando de la compañía de su amigo, aumentando la tranquilidad y el bienestar personal. Estos resultados dejan al descubierto que es necesario promover espacios para la integración que permitan generar relaciones de amistad diádica en contextos educativos de diversidad cultural.

PALABRAS CLAVE

Amistad; adolescentes; relaciones entre iguales; comunicación intercultural; conflicto; educación secundaria; inmigrantes.

ABSTRACT

In recent years, the mass arrival of foreign population of school age in Catalonia has increased cultural diversity in the classroom. In this context, friends are an important support that contributes to better integration. The aim of this study was to describe and compare inter-ethnic and co-ethnic friendship relations in terms of their friendship quality, conflict, and problem solving strategies. The sample is drawn from secondary school students in schools with significant presence of immigrants. Ninety students in 45 friendship dyads participated in a semi-structured interview. In total, the sample includes 20 dyads of co-ethnic friendships and 25 dyads of inter-ethnic friendships. Results show that for co-ethnic dyads the most important friendship values are trust and companionship. Among inter-ethnic friendships it is trust and support. In co-ethnic dyads conflict occurs due to disagreements that result in anger or sadness. Inter-ethnic dyads are similar in their reports of conflict, but they also emphasize lack of loyalty as a reason of conflict. Both types of dyads use similar strategies for conflict resolution: to talk about what happened, which brings them a sense of relief and comfort, which in turn increases ease and wellbeing. These results unveil the need to promote spaces for integration that can generate dyadic friendship relations in educational contexts of cultural diversity.

KEYWORDS

Friendship; adolescents; peer relationship; intercultural communication; conflict; secondary education; immigrants.

INTRODUCCIÓN

En la última década, España ha experimentado un aumento de población extranjera; específicamente Cataluña ha sido el mayor receptor de inmigrantes con un 15,8% de la población total (INE, 2012) y es posible apreciar diversas culturas, lenguas e identidades presentes en la población. El contexto escolar no ha estado ausente de este proceso; la presencia de un número importante de alumnos inmigrantes ha provocado transformaciones del sistema educativo, entre ellas la incorporación de la acogida personalizada y atención lingüística, dado que un 13,7% de los alumnos son inmigrantes (Generalitat de Catalunya, 2012). Los adolescentes, al convivir con distintas culturas, deben hacer adaptaciones en la configuración de su identidad para aceptar, y muchas veces tolerar, distintas costumbres, idiomas, etnias, y religiones, lo cual moldea su personalidad (Azmitia, Ittel y Radmacher, 2005). En este contexto los amigos son un soporte importante que funciona como un sistema de relaciones que surge de la interacción social con el grupo de iguales (Giró, 2011) favoreciendo la socialización.

Considerando la elevada presencia de adolescentes de origen extranjero en Cataluña, en esta investigación describimos amistades que se establecen en un contexto educativo multicultural. Usando un protocolo de entrevista, nos interesa identificar y comparar las diadas de amigos co-étnicos e inter-étnicos respecto a los valores que definen la calidad de las amistades, los conflictos y formas de superar los conflictos. Argumentamos que las amistades son un recurso importante que favorece la integración de adolescentes en la escuela. En el caso de estudiantes de origen extranjero esto sería un factor protector para una mejor integración social y educativa. Además, pensando en el aumento gradual y significativo de diferentes culturas que se establecen en el país, es de suma importancia el conocer cómo se comportan los adolescentes en una sociedad que no es propia para así poder implementar mejoras en el sistema educativo que ayuden a fortalecer las relaciones de amistad de las distintas culturas y favorezca el acceso de información del nuevo contexto en el que se incorporan.

Amistad adolescente en contextos interculturales

La amistad se caracteriza por ser un vínculo afectivo, construido entre dos personas que cuando están juntas es fuente de sentimientos de placer, apoyo emocional y de satisfacción personal. Más concretamente, este vínculo ha sido definido como una relación diádica (entre dos personas) caracterizada por intimidad mutua, compañía, apoyo y capacidad para resolver problemas en momentos difíciles (Bukowski y Hoza, 1989; Schneider, Dixon y Udvari, 2007; Schneider, Malik y Udvari, 2012). Un rasgo distintivo

básico de la amistad es su reciprocidad y es una de las expectativas de las relaciones afectivas. Cuando una persona piensa en otra como «mi amigo/a» lleva implícito que la otra persona también piensa en él/ella como su amigo (Vaquera y Kao, 2008).

Los centros educativos tienen un importante papel en el desarrollo social, emocional e intelectual de sus estudiantes, dado que es ahí donde los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo y por ende donde pueden generar espacios de convivencia propicios para que se establezcan relaciones de amistad. Durante la adolescencia los amigos son capaces de reflexionar sobre su conducta y la de otros, sobre sus emociones e intenciones, generando nuevas ideas sobre la amistad que se reflejan en la interpretación de sus experiencias (Azmitia *et al.*, 2005; Newman, Erdley y Marshall, 2011).

La mayoría de estudios sobre la calidad, estabilidad y naturaleza de amistades que se generan entre adolescentes de una misma cultura (amistades co-étnicas) y entre adolescentes procedentes de diferentes culturas (amistades inter-étnicas) se han realizado en Norte América, Europa (Hallinan y Williams, 1989; McGlothlin y Killen, 2006; Schneider *et al.*, 2007) y más recientemente en España (Alarcón, 2010; Álvarez, Hernández y Vall, 2013; Aparicio, Portes y Haller, 2009; De Miguel y Carvajal, 2007; Serra, 2006). En general, estos estudios muestran un alto grado de encapsulación, es decir, tienden a ser amigos de otros adolescentes de su misma cultura/etnia/raza, pero todas las investigaciones tienden a apoyar que las amistades inter-étnicas tienen efectos positivos en los adolescentes (Feddes, Noack y Rutland, 2009; Munniksma y Juvonen, 2012; Pica-Smith, 2009). En este estudio partimos del supuesto que mantener amistades de calidad favorece el bienestar y facilita la integración social y educativa de los adolescentes de origen extranjero, especialmente en contextos de alta diversidad cultural, como es el caso de Cataluña.

Calidad de las amistades

En la adolescencia, la amistad es percibida como una relación continua, los amigos son personas con las que se puede contar, se comprenden y se dan apoyo social (Rubin, Bukowski y Parker, 2006). En esta etapa las amistades pasan a tomar un papel primordial porque los jóvenes sienten la necesidad de incrementar el número de relaciones que tienen con sus compañeros y estos vínculos se tornan cada vez más íntimos y significativos. Establecer este tipo de vinculación tiene dos funciones: por un lado los amigos pueden servir como fuente de apoyo o admiración y por el otro les permite compartir experiencias con otras personas que tienen los mismos problemas que ellos y una posición semejante en el mundo (Buhrmester, 1990).

Tener amistades de calidad con las que se mantiene una relación cercana y positiva, mejora la autoestima, la competencia social y bienestar psicológico; así como también ayuda a desarrollar la personalidad y el crecimiento socioemocional (Álvarez, Schneider y Villalobos, 2015; Bukowski, 2004; Sharabany y Schneider, 2004), cuestiones esenciales para el fortalecimiento de la identidad en la adolescencia. Si los amigos se han elegido recíprocamente, es probable que perciban la relación como de calidad, con menos conflictos de cómo lo verían dos adolescentes que no se nominan el uno al otro (Linden-Andersen, Markiewicz y Doyle, 2008).

En específico, las relaciones de calidad —en términos de apoyo, intimidad y reciprocidad— con amigos y compañeros suelen fomentar el mantenimiento de los vínculos y pueden contribuir a un mejor ajuste psicosocial (Bagwell y Schmidt, 2011). Desde este punto de vista, la amistad parece ser la experiencia relacional que, a través del apoyo y la comparación social, ofrece a los adolescentes la oportunidad para aprender a regular las emociones y para desarrollar o fortalecer sus competencias sociales (Chong., Holly y Buhrmester, 2013) y académicas (Vaquera y Kao, 2012; Wentzel, McNamara y Caldwell, 2004).

Una de las funciones más importantes de la amistad adolescente es ofrecer un espacio de placer y seguridad fuera de la familia, donde pueden explorar el efecto de sus comportamientos sobre ellos mismos, sus compañeros y el entorno (Rubin *et al.*, 2008). Atribuyen gran valor a aspectos psicológicos y toma importancia el papel que tiene la amistad en la satisfacción de necesidades emocionales como la ayuda mutua, intimidad, autenticidad, confianza, reciprocidad, lealtad, compañía, afectividad, aceptación mutua y al hecho de tener gustos y aspiraciones afines (Bukowski, Hoza y Boivin, 1994) por lo que escogen con mayor frecuencia a amigos que comparten sus mismas conductas, actitudes, intereses e identidades.

Por otra parte, las investigaciones que se han centrado en estudiar qué sucede con la calidad de amistades interculturales coinciden en señalar que las amistades inter-étnicas son menos estables que las co-étnicas. Por ejemplo, en un estudio realizado en dos escuelas de secundaria de Toronto con presencia significativa de inmigrantes, Smith y Schneider (2000) encontraron que los adolescentes en su mayoría tienen amistades de diverso origen étnico, existiendo variación en la calidad de las amistades co-étnicas e inter-étnicas. Los participantes de Asia oriental calificaron como de mayor calidad sus amistades con miembros del propio grupo (amistades co-étnicas) que las que tenían con miembros de otros grupos étnicos. Esto no ocurrió para los grupos de origen indio ni para los anglo-europeos. Por otro lado, el estudio longitudinal llevado a cabo por Schneider *et al.* (2007) con adolescentes de escuelas en barrios mul-

ticulturales de Toronto y Montreal, también evidenció que las amistades co-étnicas son más estables, tienen mejor calidad y se caracterizan por ser más cercanas y menos competitivas que las amistades inter-étnicas, a pesar de que son tendentes a aumentar los conflictos con el tiempo. En España, concretamente en Cataluña, también se ha comprobado que las amistades co-étnicas son más estables que las amistades inter-étnicas, las cuales se caracterizan por presentar mayor competencia y menos intimidad (Serra, 2006).

Conflicto en las amistades

Las relaciones de amistad de los adolescentes también pueden pasar por momentos de dificultad especialmente cuando se confrontan opiniones o intereses. No obstante, en una amistad de calidad buscar solución al conflicto es un ideal y una meta importante ya que esta circunstancia puede poner en peligro la relación causando su deterioro o disolución; incluso, es muy probable que los amigos eviten enfrentamientos por temor o miedo a perder la amistad (Azmitia *et al.*, 2005). Si la amistad tiene un buen nivel de calidad, la mayoría de los conflictos se soluciona de forma amistosa poniendo en práctica estrategias de mitigación para minimizar los problemas y asumiendo el reto que supone la gestión eficiente de conflictos interpersonales (Burk y Laursen, 2005). Por el contrario, cuando los jóvenes perciben la relación como menos conflictiva, lo asocian con una amistad de menor calidad (Demir y Urberg, 2004). En cualquier caso, los adolescentes que tienen más competencias en el manejo de los conflictos (por ejemplo: mayor empatía) tienden a tener menos discrepancia en sus amistades (Chong, *et al.*, 2013).

MÉTODO

Participantes

Para esta investigación utilizamos datos de un estudio realizado entre año 2010-2011 (Álvarez, *et al.*, 2013) en seis institutos de Barcelona y Girona con alto porcentaje de estudiantes de origen extranjero (alrededor del 33%). Según el origen étnico de los estudiantes extranjeros en estos institutos, un 61% provenientes de Latinoamérica; un 13% de Medio Oriente; Un 12% de Europa; un 10% de Asia y un 4% de África. En concreto, los resultados de este estudio están basados en los relatos de 90 entrevistas en profundidad, o 45 diadas. Según la composición étnica, se entrevistaron a 20 diadas de amigos co-étnicos (ambos estudiantes de una misma cultura) y 25 diadas de amigos inter-étnicos (adolescentes de culturas diferentes). Por género,

21 diadas estaban compuestas por mujeres, 20 por hombres y 4 diadas eran mixtas. Los jóvenes entrevistados cursaban el 3.º o el 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, con un promedio de edad de 14,8 años. Estas diadas fueron propuestas por los profesores tutores de 3.º y 4.º de ESO. Se les pidió que completaran una ficha con las parejas de mejores amigos existentes en su curso, privilegiando mencionar parejas de amigos conformadas por estudiantes de origen extranjero.

Instrumentos

Entrevista semiestructurada en profundidad: (protocolo adaptado de Azmitia *et al.*, 2005). A través de esta entrevista se procura que los adolescentes narren la historia de su amistad, con lo cual a la vez tienen la posibilidad de identificar sucesos importantes de su relación de amistad, indagar sobre la filosofía (valores) y sobre conflictos vividos. A cada uno de los estudiantes integrantes de las diadas seleccionadas se les preguntó separadamente acerca de sus filosofías sobre la amistad y sobre los conflictos con su amigo/a. En primer lugar se les invitó a relatar sus ideales, valores y expectativas de una amistad estrecha, semejanzas y diferencias con sus amigos y/o amigas. Seguidamente se indagó sobre los motivos de conflicto y sobre los sentimientos experimentados durante y después de estos. Además se sondearon los modos de afrontarlo, preguntando si hicieron algo para solucionarlo. Las preguntas finales permitieron explorar la historia de su amistad por ejemplo, cambios producidos en la amistad a través del tiempo. La entrevista estaba compuesta por un total de quince preguntas abiertas y tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se contó con el consentimiento de los centros educativos y también de los alumnos y sus profesores tutores. Las entrevistas aplicadas a los 90 adolescentes se realizaron en horario lectivo, en una sala tranquila facilitada para dicha tarea. En las entrevistas se introdujeron algunos de los indicadores utilizados en el cuestionario de evaluación de la amistad de Bukowski, *et al.* (1994) para indagar en específico sobre su calidad, los conflictos y sus motivos. Las entrevistadoras fueron entrenadas para realizar primero un conjunto estándar de preguntas y para, adicionalmente de ser necesario, hacer preguntas complementarias que permitieran ajustar las respuestas de los participantes a los propósitos de la entrevista y obtener así la mayor cantidad de información respecto a sus experiencias de amistad.

Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron. Para el análisis inicial las respuestas fueron asignadas a tres temas:

Calidad de la amistad: Relacionado a las filosofías de la amistad, incluyendo valores específicos tales como confianza, compañía, respeto, ayuda, diversión, escucha y afecto mutuo.

Conflicto: Conformada por motivos que ponen en peligro la amistad (falta de lealtad, indiferencia, bromas pesadas). En este tema también se incluyen los relatos referidos a reacciones emocionales desagradables asociadas a experiencias conflictivas, como sentimientos de soledad, enfado y/o tristeza.

Trascender el conflicto: Referido a las estrategias utilizadas para resolver el conflicto (negociación y/o distanciamiento) y a las vivencias o sentimientos que les provocaba el solucionarlo (alivio y/o rencor).

Posteriormente, para un análisis más exhaustivo, a cada tema se le asignaron categorías emergentes que fueron validadas de manera independiente por tres jueces investigadores con experiencia en el tema de las amistades. En este proceso de las 58 categorías iniciales, se validaron 39 (86% de acuerdo interjueces), que fueron clasificadas en sus respectivos temas y subtemas. Finalmente, los 90 relatos que surgen de las entrevistas fueron analizados en base a estas categorías.

RESULTADOS

Los resultados se darán separadamente para los temas de calidad, conflicto y sus formas de resolución tanto para diadas co-étnicas como inter-étnicas, mostrando los extractos de los relatos más representativos. Partimos de la base de que cuando en una relación de amistad los jóvenes se sienten cómodos, pueden expresarse libremente, como lo evidencia el relato de un chico de 16 años perteneciente a una diada co-étnica al hablar de la amistad: «*En una amistad puedes hacer todo lo que quieras, pasártelo bien, mal, llorar, reír, expresarte de la forma que quieras... siempre con total sinceridad*», la seguridad que le da el otro para hablar y contar sus cosas es tal, que lo expresa sin necesidad de modificar su forma para caer bien al otro. Lo que pretendemos es mostrar la riqueza de sus relatos en los resultados.

Amistades Co-étnicas e Inter-étnicas ¿diferencias en la calidad?

Cuando les preguntamos por la calidad de su amistad, indagamos respecto a cuáles son los valores y expectativas que ellos tienen de una amistad cercana. En general, tanto en diadas co-étnicas como en inter-étnicas el valor

más importante dentro de una amistad es la confianza, entendida como la seguridad que le da el otro para hablar y contar sus cosas libremente, para guardar secretos o aconsejar. Sin embargo, se observaron diferencias en el segundo valor mencionado; los adolescentes de diadas co-étnicas mencionan que para ellos es importante la compañía, el tener la presencia física del amigo, el que sea buena persona y puedan compartir cosas en común, en cambio las diadas inter-étnicas atribuyen consideración especial a la ayuda, la colaboración en momentos difíciles, al apoyo incondicional que le da el amigo, que sea solidario y lo aconseje si es necesario, como se podrá apreciar en sus relatos.

Diadas Co-étnicas: Confianza y Compañía

Cuando se les preguntó cuáles eran los valores que esperaban de una buena amistad, Alberto (16) un adolescente español nos dijo: «*Para mí lo más importante es total confianza, porque una amistad no es amistad si no hay un vínculo muy fuerte donde puedes expresar todo lo que quieras...*». Luego, al consultarles por qué consideraban especial la amistad con este amigo, Xavier (16), catalán, expresó: «*Porque tengo mucha más confianza con él, me atrevo a decir más cosas, o sea... no me cuesta hablar de cosas más personales con él, de cosas más íntimas y eso lo valoro mucho*». La valoración puede llegar a tal punto que se cree que el nivel de confianza que existe es sorprendente, Dolores (14), peruana nos dice: «*A veces con una mirada sabemos lo que pensamos, es fácil hablar con ella y es fácil la comunicación, es muy fácil y te entiendes enseguida*», con referencia a su amiga peruana. Estos extractos nos muestran que la confianza es muy importante para los adolescentes, les permite expresarse y compartir sus miedos y alegrías de forma espontánea.

Otro valor que también mencionan con frecuencia estas diadas es la compañía. Mercè (14) una adolescente catalana relata: «*Podemos hacer muchas cosas juntas, siempre nos tenemos la una a la otra*», dando a conocer la importancia que otorgan a la realización de actividades con amigos cercanos, lo que muchas veces también está asociado con diversión.

En general, para las diadas co-étnicas la valoración asignada a la confianza implica un lazo profundo que va más allá del que podría tener con un amigo cualquiera y para ellos la compañía, el «sentirse acompañados», es también sinónimo de bienestar.

Diadas Inter-étnicas: Confianza y ayuda

Del mismo modo que en las amistades co-étnicas, los adolescentes en diadas inter-étnicas mencionaron que el valor más importante que podían recibir de una amistad cercana era la confianza. Ana Lucía (14), una estu-

diante ecuatoriana que menciona como mejor amiga a una catalana, relató: *«Mi mejor amiga... lo que pienso es que debe ser una persona en la cual puedo confiar y puedo contar con ella siempre y tener esa relación..., ese sabes... de poder confiar en ella en cualquier cosa»*. En la confianza atribuida subyace una expectativa de reciprocidad, como lo expresa Anahit (15), de Armenia, cuando nos dijo por qué considera especial la amistad con su amiga peruana: *«Porque nos contamos las cosas. Sabemos todo..., o sea, sabemos todo de las dos, yo le cuento mis cosas y ella me cuenta las suyas. Es la persona a la que le cuento todo, por eso se diferencia de otras chicas»* recalcando que esta reciprocidad en la confianza marca la diferencia con el resto de sus amigas.

A diferencia de las diadas co-étnicas, en diadas inter-étnicas el valor que mencionan como segunda opción en orden de importancia es la ayuda recibida por parte del amigo. Los adolescentes en sus relatos dejan entrever que para ellos es importante y necesario sentirse apoyados, Tatiana (17) de Honduras con amiga catalana menciona: *«Es buena amiga porque me ayuda, porque está conmigo siempre, cuando lloro y cuando río y está siempre que la necesito... la llamo a cualquier hora, siempre está conmigo»*. Esta misma adolescente también valora la ayuda recibida por su amiga en su proceso de integración, *«Creo que yo nunca me había integrado tan bien a la sociedad vale... ella conocía a mucha gente y tal... y pues yo también me he dado a conocer... no sé, soy conocida ¡vaya!»*, dejando en evidencia que gracias a la ayuda de su amiga, ahora se siente integrada y reconocida ante el resto de adolescentes. Podemos apreciar que cuando los adolescentes provienen de culturas diferentes, la ayuda que puede prestar un adolescente de la cultura de acogida es primordial y de suma importancia para la socialización, por lo que creemos necesario que en la escuela se promuevan este tipo de alianzas.

En diadas inter-étnicas la confianza significa poder contar cosas íntimas que no contarían a cualquier persona. Implica reciprocidad, donde ambos amigos deben tener las mismas oportunidades para expresarse. Cuando ambos amigos de la diada son de origen extranjero se sienten más unidos y comprendidos al vivenciar procesos similares y cuando la diada la componen un inmigrante y un catalán la valoración asignada a la ayuda es primordial, lo que podría significar un puente a la integración de los inmigrantes al sentirse valorados dentro de la sociedad donde están viviendo.

Amistades Co-étnicas e Inter-étnicas, ¿Existen diferencias en los motivos de conflicto de las amistades y en los sentimientos que esto les provoca?

Cuando les preguntamos por los conflictos, indagamos respecto a los motivos que ponen en peligro una amistad y cómo lo enfrentan. En general,

ambos tipos de diadas al narrar algún conflicto/pelea con su amigo mencionaban que no existían grandes conflictos, solo pequeños discusiones/desacuerdos que podían o no afectar la amistad. En diadas co-étnicas encontramos que los conflictos ocurren por algunos desacuerdos y los solucionan con enfado o tristeza. En diadas inter-étnicas los resultados son similares, pero ellos enfatizan en la falta de lealtad como un motivo generador de conflicto, lo cual se percibe como una importante amenaza a la relación de amistad.

Desacuerdos en Diadas Co-étnicas: Enfado o tristeza

Cuando se les consultó por los conflictos que ocasionaban problemas en la relación de amistad relataron sus desacuerdos. Mar (15) adolescente catalana expresó: *«Las dos somos muy tozudas y siempre regañamos, son pequeños conflictos que acabamos riendo siempre. Puede ser que una ha tenido un mal día y contesta muy mal y durante todo el día estamos distanciadas»* evidenciando que no hay enojo, pero de igual forma queda con una sensación de malestar emocional.

En general, las emociones asociadas a estos conflictos son para algunos el enfado y para otros la tristeza. En ocasiones cuando los adolescentes se sienten marginados de algunas situaciones que ellos consideran importantes, está latente la sensación de enojo, como lo expresa Albert (16) de España: *«Yo me sentía estafado sabes, era algo importante para ella, que la hacía feliz, para mí es importante decirle cómo te sientes»*, aludiendo además que el enojo hay que expresarlo. Por otro lado, ante las dificultades con el amigo, muchos adolescentes reaccionan con tristeza, se sienten afligidos o abatidos por la ruptura temporal de la amistad, lo que se hace evidente e interfiere en la forma de comportarse en el colegio o en el hogar, como lo expresa María (14) de Ecuador: *«Yo estaba en mi casa y estaba pensando en la forma de hablarle, estaba pensativa...en casa me decían “¿chica qué te pasa?” y yo “no, es que mi mejor amiga...”. Siempre estaba pensando...en el colegio, en casa... estaba un poco así... de bajón...»*.

En resumen, observamos que los motivos de conflictos en diadas co-étnicas se derivan por desacuerdos, por malentendidos que generan opiniones discordantes y que provocan «pequeñas» rencillas a las que reaccionan molestándose y enfadándose con el amigo, o bien experimentan una sensación de pena o tristeza.

Desacuerdos y falta de lealtad en Diadas Inter-étnicas: Enfado o Tristeza

Del mismo modo que en las diadas co-étnicas, en las inter-étnicas los conflictos suelen ocurrir por desacuerdos, pero además por falta de lealtad. La vivencia que se experimenta frente a estos conflictos es de enfado o tristeza.

Cuando les preguntamos que intentaran imaginar qué situación o motivo haría perder la amistad con su amigo o bien que comentaran algún conflicto, en primer lugar se refirieron a los desacuerdos. Cuando los adolescentes describen el comportamiento del amigo, no necesariamente se refieren a situaciones que causen dificultades con ellos, sino que una conducta del amigo puede ser motivo de desacuerdos. Por ejemplo, Nasreen (15) de Pakistán nos relató: *«A veces empieza a hablar de cosas que a mí no me gustan nada, comienza a criticar a otra gente y así y por eso nos peleamos»*, de manera que aunque no sea un problema directo con ellos, las actitudes del amigo pueden llegar a afectar la relación.

Otro tipo de situación que es motivo de desacuerdos en las amistades inter-étnicas se relaciona con dificultades para el aprendizaje del idioma, como expresa Miquel (14), adolescente catalán al referirse a su amigo ruso: *«A mi amigo le enfada que lo corrijan... no sé, una palabra, una frase. Habla el castellano y el catalán bien pero hay algunas palabras que no entiende. Cuando el profesor o sus otros amigos le corrigen una palabra, algo... no sé... una frase vale, le corrigen y lo odia. Yo una vez hice eso y a él no le gustó nada»*, evidenciando que los desacuerdos por causa del aprendizaje del idioma tienen una sensibilidad especial para adolescentes inmigrantes, el sentirse que son objeto de burlas hiere su ego y les trae desavenencias con sus amigos y con el resto de sus compañeros.

Cuando los adolescentes de las diadas inter-étnicas relatan los motivos de conflicto que ponen en peligro la amistad, además de los desacuerdos, y a diferencia de las co-étnicas, añaden falta de lealtad (referida a experiencias que les costaría perdonar a su amigo, como hablar a sus espaldas, si es desleal, si miente, si inventa historias que los perjudiquen, rompe promesas o cuenta secretos). Agnieszka (15) de Polonia ante esta pregunta contestó que las mentiras eran algo que no podría perdonar: *«Mentirme y que luego yo sepa que me miente y que me continúe mintiendo, eso me da muchísima rabia, las mentiras sobre todo»*. También mencionan el contar secretos a otros, como lo expresa Paulo (14) de Portugal: *«El que cuenten algo íntimo es motivo de perder una amistad, de hecho antes con un compañero de clase éramos muy buenos amigos, era como un hermano. Ahora no lo considero un amigo, somos muy diferentes... nuestra amistad se estropeo así»*. La contrariedad o crítica también es mencionada, como se ejemplifica en el relato de Román (16) de Ucrania: *«Si empieza a criticarme a mis espaldas, me daría mucha rabia»*.

Igual que en las diadas co-étnicas, las emociones que en mayor medida involucran estas situaciones conflictivas en las diadas inter-étnicas suelen ser el enfado y la tristeza, predominando el enfado. Por ejemplo, observamos que cuando los amigos de diadas inter-étnicas se enfadan, perciben

una sensación de enojo, desagrado y que afecta la relación, como lo expresa Cristian (16), de Chile, al hacerle una broma a su amiga: *«Un día estábamos hablando de los inmigrantes, entonces yo sé de dónde provengo y cuál es mi cultura y que voy a ser chileno toda mi vida; en cambio Adela se avergüenza un poco de ser de Ecuador y no le gusta el estereotipo que se tiene de la gente de su país. Entonces estábamos hablando de esas cosas, yo hice una broma de que “Adela no era latina”, y ella se enfadó muy en serio por eso. Estuvimos enfadados dos días».*

Además del enfado, con frecuencia encontramos relatos de tristeza, como lo expresa Teresa (15) de Honduras: *«Nos enfadamos una vez por culpa de otra amiga, porque ella la defendía y o sea, yo ya estaba harta de defenderla y ella seguía haciendo las mismas cosas. Para mí fue muy difícil porque vamos a la misma clase, siempre salimos juntas y claro, estarla mirando todo el día pues no era fácil y no sé lloré muchas veces».*

En general, en comparación con las co-étnicas, en las diadas inter-étnicas se reportan más emociones desagradables involucradas en el conflicto entre amigos, predominando la tristeza y el enojo. Los motivos pueden derivarse de desacuerdos, pero si hay algo que no perdonarían a sus amigos es la falta de lealtad.

Si nos planteamos que son diferentes culturas las que están interactuando y que están en una etapa donde se fortalece la identidad, tal vez su manera de reaccionar sea parte del proceso de adecuación de actitudes futuras y el encausar esto sería de gran ayuda para los adolescentes.

Superación de conflictos en Amistades Co-étnicas e Inter-étnicas: Negociación y Alivio

Tanto en diadas co-étnicas como inter-étnicas, los tipos de estrategias que utilizan para la resolución de un conflicto son similares. Primero intentan hablar de lo sucedido y solucionar los problemas y esto les provoca sensación de alivio, se sienten reconfortados porque las cosas van mejorando y eso les da tranquilidad y bienestar. Ejemplos de cómo superan los conflictos en diadas co-étnicas los encontramos en Dolors (14), catalana, que relata un conflicto con su amiga por llegar varias horas tarde a su casa para realizar un trabajo, expresó: *«Le dije que lo sentía mucho, me sentía muy culpable. Luego que lo conversamos, me dijo que no volviera a llegar tarde, le pedí disculpas e hicimos el trabajo».* En diadas inter-étnicas, los conflictos se solucionan de la misma manera, piden disculpas, como lo hizo Cristian (16) de Chile: *«Con ella aprendí que es importante pedir perdón, aunque tú sepas que*

no es importante para ti, ¿sabes? Le pedí perdón, y ahora intento controlarme un poco más porque sé que no le gusta que haga este tipo de bromas».

Cuando los adolescentes relatan los sentimientos que les provoca solucionar sus dificultades, tanto en diadas co-étnicas como inter-étnicas, los asocian a la sensación de alivio, refieren que sienten que la relación está bien y que sigue su curso. Después de conversar con su amigo y arreglar las cosas, Mercè (14) catalana comentó: *«Me sentí muy bien porque después de estar un día pensando que ya no volvería a hablarle porque nos habíamos enfadado, luego ves que sí lo hablas... que una amistad por una tontería no se puede acabar, porque cuando unas personas son amigas yo creo que no hay casi nada que pueda distanciar la relación así sin más».* Sus palabras reflejan las respuestas de varios adolescentes que contestaron de forma similar a esta pregunta, existe un vínculo especial de amistad que no se puede perder por intercambios de opinión o pequeñas peleas y buscan la solución negociando, conversando, lo que a su vez puede ser motivo de conocimiento y de fortalecimiento de la relación, como expresa Jumina (14) de Marruecos: *«Lo conversamos, lo solucionamos y es motivo de más confianza. Cuando las cosas se pueden hablar, engrandecen la relación de amistad».*

Para ambos tipos de diadas las estrategias utilizadas en la resolución de sus diferencias es la negociación, conversan de lo sucedido para llegar a un acuerdo y esto en general trae sensaciones de alivio, se sienten reconfortados por mantener su relación intacta y poder continuar disfrutando de la compañía de su amigo.

CONCLUSIONES

Este estudio se orientó a identificar y comparar los valores que definen la calidad, el conflicto y sus formas de resolución en amistades inter-étnicas y co-étnicas.

En primer lugar, nuestros hallazgos dejan ver que tanto en diadas co-étnicas como en inter-étnicas los adolescentes se sienten motivados para relatar episodios relativos a su amistad. Esta observación confirma que las amistades recíprocas son un contexto propicio para que los adolescentes exploren el efecto de sus comportamientos sobre ellos mismos y sobre los demás (Azmitia *et al.*, 2005; Newman, *et al.*, 2011; Rubin *et al.*, 2008).

Más concretamente, los resultados indican que la calidad de las amistades en contextos escolares interculturales está condicionada principalmente por el nivel de confianza que logran establecer los amigos en ambos tipo de diadas, lo que hasta cierto punto es esperable porque es una expec-

tativa básica de la amistad entre adolescentes (Linden-Andersen *et al.*, 2008; Vaquera y Kao, 2008).

Sin embargo, se aprecian algunas diferencias cuando se comparan estos dos tipos de amistades. En las diadas integradas por amigos del mismo origen (co-étnicas) además de la confianza, los amigos valoran significativamente la compañía y las oportunidades para compartir diferentes actividades, ya sea dentro o fuera del Instituto. Probablemente esta preferencia responda a la similitud de intereses en gustos y aspiraciones, asociada a sus identidades culturales (Buhrmester, 1990; Bukowski, *et al.*, 1994) y en cierta medida explica el «encapsulamiento étnico» que se ha observado en estudios sobre la composición de las amistades adolescentes (Alarcón, 2010; Álvarez *et al.*, 2013; De Miguel y Carvajal, 2007; Hallinan y Williams, 1989; McGlothlin y Killen, 2006; Schneider *et al.*, 2007). En cambio, en las diadas inter-étnicas (aparte de la confianza) los amigos atribuyen un significado especial a la ayuda que se genera en el contexto de su amistad, valoran poder dar y recibir apoyo, ya sea porque necesitan un consejo, porque están tristes y buscan consuelo o bien porque el apoyo que puede ofrecer el amigo de otra cultura favorece su inserción social y académica; en definitiva, les ayuda a integrarse y de esta manera se sienten partícipes de la sociedad de acogida (Newman, *et al.*, 2011; Vaquera y Kao, 2012). Cuando la diada está conformada por un amigo de origen extranjero y uno de origen autóctono (inter-étnicas), este apoyo es especialmente valorado. Los adolescentes de origen extranjero destacan la ayuda que el amigo de la cultura de acogida (en este caso, Cataluña) le pueda brindar en acciones tan básicas como por ejemplo, el aprendizaje del idioma o bien puede ser la puerta de entrada para conocer y relacionarse con más jóvenes de esta cultura.

Por una parte, estos resultados también confirman los potenciales beneficios de las relaciones de amistad para el ajuste psicosocial (Álvarez *et al.*, 2013; Bagwell y Schmidt, 2011; Wentzel *et al.*, 2004). Por otra parte, es probable que el hecho de convivir con adolescentes de distintas culturas promueva mayor sensibilidad para aceptar, incluso para tolerar valores y costumbres diferentes a las propias (Azmitia *et al.*, 2005; Noack y Rutland, 2012). Con ello, la relación de amistad se convierte realmente en un escenario ideal para aprender a regular las emociones y para desarrollar competencias sociales (Buhrmester, 1990).

En relación a los conflictos, y concordantes con los hallazgos de Burk y Laursen (2005) los adolescentes en su mayoría (independientemente de la composición étnica de la diada) intentan minimizarlos, dejando entrever que les da temor perder la amistad con este amigo cercano. En los dos tipos de diadas analizadas, encontramos que las discusiones/peleas ocurren cuando tienen desacuerdos y luego de discutir les queda una sensación de

enfado, rabia o sienten el orgullo herido. Por el contrario, cuando hay pesar por haber discutido, se sienten tristes y desanimados por la ausencia del amigo.

En específico, los conflictos por desacuerdos de diadas inter-étnicas tienden a ser más profundos y significativos. Pueden ocurrir por algún problema entre la diada o bien generarse por discutir sobre la conducta que el amigo tiene frente a otras personas. Es recurrente también en las narrativas de los estudiantes de origen extranjero la molestia que sienten cuando se ríen de ellos o cuando los corrigen por no tener bien adquirido el idioma; se sienten ofendidos, avergonzados y heridos cuando los demás les hacen ver sus errores lingüísticos. Adicionalmente, este tipo de diadas considera la falta de lealtad del amigo como un motivo que pone en peligro la amistad. Dentro de los motivos más mencionados se encuentran el descubrir una mentira del amigo, el revelar algo íntimo o que el amigo hable de ellos a las espaldas.

No obstante, independientemente de la composición de la diada, los adolescentes entrevistados manifestaron voluntad expresa de querer superar los conflictos con sus amigos, similar a los resultados de otras investigaciones que han indagado al respecto (Bagwell y Schmidt, 2011; Rubin, Bukowski y Parker, 2006). Esta positiva actitud es especialmente importante para el mantenimiento de las relaciones de amistades interculturales (Pica-Smith, 2009; Serra, 2006). Los relatos de los adolescentes sugieren que cuando los amigos aceptan y valoran las diferencias étnicas, se favorece el establecimiento de relaciones de amistad inter-étnicas dentro del contexto escolar intercultural. De hecho, como muestran los resultados presentados, las amistades interculturales potencian la tolerancia y la búsqueda de acuerdos frente a las discrepancias en la relación, ocasionadas por malentendidos o, tal vez, debido a insuficiente sensibilidad ante las diferencias que generan diversas perspectivas culturales. Es interesante que predomine la negociación para afrontar los conflictos y/o desacuerdos entre amigos de diverso origen. Este hecho sugiere que los adolescentes dominan estrategias efectivas para la resolución de conflictos interpersonales, con lo cual también se puede esperar que estas amistades tiendan a tener menos discrepancia y, consecuentemente, mayor calidad (Chong *et al.*, 2013).

En términos generales, nuestros resultados avalan las conclusiones de los estudios consultados, tanto en relación a los aspectos que determinan la calidad de la amistad en la adolescencia como a su función en el ajuste psicosocial. En particular esta investigación ofrece indicios relativos a valores específicos que motivan las relaciones de amistad en contextos multiculturales que, en nuestra opinión, sugieren la conveniencia de promover las

amistades inter-étnicas, sobre todo en sociedades con significativa presencia de población de origen extranjero como es el caso de España.

En concreto, en el ámbito escolar la relación de amistad intercultural puede constituir un contexto propicio para facilitar el ajuste y el bienestar de los adolescentes. Los centros de educación secundaria son un escenario excelente para fomentar actividades que conlleven compartir intereses y que comprometan la ayuda mutua y el trabajo en equipo. Durante su realización, es muy probable que se establezcan amistades de calidad, cuyo mantenimiento en el tiempo trasciende al escenario de origen, ofreciendo un nicho excepcional para el desarrollo psicológico en este período. Además, cuando hay compromiso relacional de amigos, hay buen clima escolar, lo que a su vez podría ayudar a mejorar la brecha académica existente hoy en día en las aulas, favorecer la obtención de mejores resultados de los estudiantes y, en definitiva, la deseada convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, A. (Coord) (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Institut Joventut. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i ciutadania. Secretaria de Joventut.
- Aparicio, R., Portes, A. y Haller, W. (2009). *La 'Segunda generación' en Barcelona: Un estudio longitudinal*. Informe de investigación. Recuperado de <http://goo.gl/Q8CNos>
- Álvarez, I., Hernández, E. y Vall, B. (2013). *Quins son els amics dels adolescents immigrants a Catalunya? Quina funció fan en la seva adaptació a la cultura del l'escola?* Recerca i immigració V. Generalitat de Catalunya. Departament de Bienestar Social i Família. Col·lecció Ciutadania i Immigració, 9.
- Álvarez, I., Schneider, B. & Villalobos, C. (2015). School Adjustment and Friendship Quality of First- and Second-Generation Adolescent Immigrants to Spain as a Function of Acculturation. *Journal of Adolescent Research*, 1-28. doi:10.1177/0743558415592179.
- Azmitia, M., Ittel, A. & Radmacher, K. (2005). Narratives of friendship and self in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 23-39. doi: 10.1002/cd.119.
- Bagwell, C. & Schmidt, M. (2011). *Friendship in childhood & adolescence*. New York: The Guilford Press.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Bukowski, W.M. (2004). Research on children's and adolescents friendships: four old and new questions that deserve our attention. *International Society for the Study of Behavioural Development*, 46(2), 7-10. Recuperado de <http://goo.gl/JKu3gW>
- Bukowski, W.M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T.J. Berndt & G.W. Ladd (eds.), *Peer relationships in child development* (pp.15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W.M., Hoza, B. & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484. doi: 10.1177/0265407594113011
- Burk, W.J. & Laursen B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 156-164. doi: 10.1080/01650250444000342
- Chong C. M., Holly R. & Buhrmester D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents empathy and friendship quality: a dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 36, 191-200.
- De Miguel, V. y Carvajal, C. (2007). Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los institutos. *Revista Migraciones*, 22, 147-190.
- Demir M. & Urberg, K., (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *J. Experimental Child Psychology*, 88, 68-82. doi: 10.1016/j.jecp.2004.02.006

- Feddes, A. R., Noack, P. & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development*, 80(2), 377-390. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01266.x
- Generalitat de Catalunya (2012). *Butlletí secretaría per a la Inmigració*. La inmigració en xifres, 13, <http://goo.gl/CxpXeD>
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96(1), 77-95.
- Hallinan, M.T. & Williams, R. (1989). Interracial friendship choices in secondary schools. *American Sociological Review*, 54, 67-78.
- INE (2012). Revisión del Padrón municipal 2011. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia. Recuperado de <http://goo.gl/2MJ2H>
- Linden-Andersen, S., Markiewicz, D. & Doyle, A. (2008). Perceived similarity among adolescent friends: The role of reciprocity, friendship quality, and gender. *Journal of Early Adolescence*, 17, 617-637. doi: 10.1177/0272431608324372
- McGlothlin, H. & Killen, M. (2006). Intergroup attitudes of European American children attending ethnically homogeneous schools. *Child Development*, 77(5), 1375-1386. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00941.x
- Munniksma, A., Juvonen, J. (2012). Cross-ethnic friendships and sense of social-emotional safety in a multiethnic middle school: An exploratory study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(4), 489-506. doi: 10.1353/mpq.2012.0023
- Newman, K. J., Erdley, C.A. & Marshhall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.
- Pica-Smith, C. (2009). Children speak about interethnic and interracial friendships in the classroom. *Multicultural Education*, 17(1), 38-47.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.W. & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and group. En W. Damon, N. Eisenberg & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*. (Sixth Edition) (pp. 619-699). NY: Wiley.
- Schneider B., Dixon, K. & Udvari, S. (2007). Friendships of early adolescents in Toronto and Montreal closeness and competition in the inter-ethnic and co-ethnic. *The Journal of Early Adolescence*, 27, 115-137. doi: 10.1177/0272431606294822.
- Schneider, B., Malik, Y. & Udvari, S. (2012). Cultural encapsulation of children's friendships: A manifestation of prejudice or pride. *Journal of Psychology and Education*, 7(1), 23-43.
- Sharabany, R. & Schneider, B. (2004). On the study of friendship in childhood and adolescence: A view from that bridge(s). *International society for the study of behavioural development*, 46(2), 1-5.
- Serra, C. (2006). *Diversitat, racisme i violència. Conflictos a l'educació secundària*. Barcelona: Eumo.
- Smith, A. & Schneider, B. (2000). The inter-ethnic friendships of adolescent students: a Canadian study. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 247-258.
- Vaquera, E. & Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on

- school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37, 55-72. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01791.x
- Vaquera, E. & Kao, G. (2012). Educational achievement of immigrant adolescents in Spain: Do gender and region of origin matter? *Child Development*, 83(5), 1560-1576. doi: 10.1016/j.ssresearch.2006.11.002
- Wentzel, K., McNamara, B. & Caldwell, A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203. doi:10.1037/0022-0663.96.2.195

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Cecilia Francisca Villalobos Carrasco. Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Su tesis de investigación se centró principalmente en las relaciones de amistad que establecen los adolescentes en contextos educativos de diversidad cultural con presencia significativa de inmigrantes. En específico, el estudio se focalizó en las amistades de los adolescentes de origen inmigrante que establecen relaciones de amistad diádica en el contexto de la escuela.

Ibis Marlene Álvarez Valdivia. Doctora en Psicología, profesora de la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona y consultora de la Universitat Oberta de Catalunya. Integra el Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE). Sus investigaciones se centran en el desarrollo de la personalidad en contextos sociales multiculturales y en estrategias de evaluación y enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Elizabeth Vaquera. Profesora Asociada (con *tenure*) del departamento de Sociología de la University of South Florida. Doctora en Sociología por la University of Pennsylvania. Sus ámbitos de investigación se focalizan en áreas de la sociología de la Educación, de la adolescencia y de la juventud, además realiza estudios en inmigración e hispanos. Es autora de diversas publicaciones en libros y revistas y co-autora del libro *Education and Immigration* (2013) entre otros.

Dirección de las autoras: Cecilia Villalobos
Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
E-mail: cecilia.villalobos.ca@gmail.com

Ibis Álvarez
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament: Bàsica, Evolutiva i de
l'Educació
Edifici B, Campus de la UAB
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
E-mail: ibismarlene.alvarez@uab.cat

Elizabeth Vaquera
University of South Florida
4202 E. Fowler Avenue
Tampa, FL 33620

Department of Sociology, CPR 107
E-mail: evaquera@usf.edu

Fecha Recepción del Artículo: 22. Febrero. 2014

Fecha modificación Artículo: 11. Julio. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 21. Julio. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

6

ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ESO: VULNERABILIDAD PEDAGÓGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

(IMMIGRANT STUDENTS IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION:
PEDAGOGICAL VULNERABILITY OF THE EDUCATIONAL SYSTEM)

Juan Fernández Sierra
Universidad de Almería

DOI: 10.5944/educXX1.12855

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Fernández Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140, doi: 10.5944/educXX1.12855

Fernández Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO. Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. [Immigrant students in compulsory Secondary Education: Pedagogical vulnerability of the educational system]. *Educación XX1*, 20(1), 121-140, doi: 10.5944/educXX1.12855

RESUMEN

Es preocupante el alto porcentaje de alumnado inmigrante que no culmina con éxito la enseñanza obligatoria, extendiéndose una tendencia de pensamiento docente que identifica las causas con cuestiones de índole personal, sociofamiliar o cultural. Sin embargo, parece razonable indagar en qué yerra nuestro sistema educativo que no logra superar esa situación. En esa línea, el objetivo esencial de esta investigación ha sido indagar en los puntos débiles o vulnerabilidad del sistema (Reimer, 1973) para responder a este escenario, enfocándolo desde la perspectiva de los planteamientos de política curricular y examinando las raíces institucionales y pedagógicas que inciden en la deserción y fracaso escolar. Para ello, hemos realizado un diseño de corte naturalista basado en ocho estudios instrumentales de caso, llevados a cabo en otros tantos institutos de diversas características, desarrollándolos al modo de lo que Stake (2007) denomina estudio colectivo de casos.

En cuanto a los resultados y conclusiones, damos especial relevancia al tándem formado por la que podríamos denominar vulnerabilidad intrínseca —actitudes y prácticas hegemónicas mediatizadas por la cultura profesional

instalada en este nivel educativo— y la vulnerabilidad estructural —políticas educativas y curriculares—, que se retroalimentan mutuamente, construyendo una resistencia simbólica, normativa y de práctica pedagógica, inhibidora de los intentos innovadores para reorientar la acción educativa hacia dimensiones más inclusivas, multiculturales e interculturales. Los estereotipos y la cultura académica previa experimentada por las familias y prole, también se muestran como factores significativos de vulnerabilidad. El diseño empleado, por su propia naturaleza, no permite generalizar los hallazgos, pero sí posee un alto poder de transferibilidad y de aportación de interpretaciones y asertos para seguir comprendiendo las complejidades de la educación actual e ilustrar la toma de decisiones políticas y prácticas en este ámbito.

PALABRAS CLAVE

Educación obligatoria; multiculturalidad; vulnerabilidad; política curricular; inmigración; cultura escolar.

ABSTRACT

The high percentage of immigrant students who do not successfully complete compulsory education is of great concern, as is the increasing trend among teachers of ascribing this failure to personal, social, family or cultural factors. Nevertheless, the potential deficiencies of the educational system for addressing this situation should also be investigated. Thus, the main aim of this study was to identify the weaknesses or vulnerabilities of the system (Reimer, 1973) for responding to this situation, focusing on curriculum policy approaches and examining the institutional and educational roots of school dropout and school failure. The study had a naturalistic design based on eight instrumental case studies carried out in eight different schools and was developed according to what Stake (2007) called a collective case study.

The results lead us to place special emphasis on what we call intrinsic vulnerability (dominant attitudes and practices mediated by the entrenched professional culture at this level) and structural vulnerability (educational and curriculum policies). Through mutual feedback, these vulnerabilities create symbolic and regulatory resistance as well as resistance in pedagogic practice, hindering innovative attempts to reorient educational action towards more inclusive, multicultural, and intercultural dimensions. Both stereotyping and the previous educational culture experienced by families and children are also important vulnerability factors. Due to the intrinsic design of the study, the findings cannot be generalized; however, it is highly transferable, and may provide interpretations and assertions that will continue to deepen our understanding of the complexities of the current education system and shed light on decision-making regarding policies and practices in this area.

KEYWORDS

Secondary School Curriculum; Multicultural Education; Educational Inequality; Educational Policy; Migrant Education; School Culture.

INTRODUCCIÓN

No existe ningún niño que no aprenda algo de la escuela. Los que nunca pueden ingresar a ella, aprenden que las cosas buenas de la vida no les corresponden... Los que desertan..., aprenden que el sistema es vulnerable, aunque no sean ellos quienes puedan golpearlo (Reimer, 1973, p. 4).

En las sociedades avanzadas, la mayor parte de la población se considera integrada o incluida, en el sentido que participan, disfrutan y viven en un estado aceptable de bienestar social, personal, grupal, familiar, económico y asistencial. No obstante, hallamos minorías más o menos amplias que, por el contrario, quedan «atrapadas» en ese indeseable status que supone estar «fuera de». El camino de la inclusión hacia la exclusión está lleno de circunstancias, factores y variables diversas, normalmente ligadas a condiciones económicas, a las que se le suman otros motivos como la salud, el paro o el déficit educativo. En relación a este último aspecto, una de las funciones primordiales del sistema de enseñanzas obligatorias es tratar de interponerse, actuando pedagógicamente con todos los niños, niñas y jóvenes, para que no crucen ese umbral excluyente y, en su caso, ayudarles a recuperar el camino hacia la inclusión. Sin embargo, en nuestro país, en 2005, el 48,8% de los alumnos extranjeros habían «sufrido la vulnerabilidad» de la que hablaba Reimer (1973), y en 2011 seguían siendo el 43,9% (CC.OO., 2013). Se hace preciso, pues, indagar en qué aspectos yerra o presenta vulnerabilidad nuestro sistema educativo —ese ha sido el propósito de este estudio—, que no logra alejar de esta zona de exclusión a una gran parte de los hijos e hijas de inmigrantes incorporados a él.

LA VULNERABILIDAD EN EDUCACIÓN

La propia definición que la Real Academia Española otorga a la palabra vulnerable —«que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente» (RAE, 2001)—, refleja la diversidad de órdenes y campos en los que es susceptible de aplicarse. La utilización más extendida y consensuada del término es aquella que incluye tanto los riesgos, contingencias y presiones que puede experimentar una determinada población o grupo humano ante cualquier tipo de catástrofe, como la dificultad, indefensión o falta de

medios por parte de dicho colectivo para afrontarla y reponerse ante ella (Turner *et al.*, 2003). Hasta mediados del siglo pasado, el discurso sobre la vulnerabilidad se enfocaba desde una perspectiva de excepcionalidad y eventualidad de los acontecimientos «naturales», sin relación causal con los tejidos y elementos sociales. Fue a partir de la década de 1970 cuando comienza a desarrollarse una concepción de carácter más social, con el punto de mira en los procesos y sistemas socioeconómicos como principales propiciadores de los desastres (O'Keefe, Wetsgate & Wisner, 1976; Pérez de Armiño, 2000).

Desde el ámbito de la sociología, el concepto de vulnerabilidad se ha trabajado en estrecha relación con el de «exclusión», siendo la concepción más extendida la que la define como la situación de aquellos individuos o colectivos ubicados en una zona intermedia permanentemente inestable entre la integración y la exclusión, entendidas ambas como extremos opuestos en el grado de participación en la sociedad (Castel, 1995, 2007), siendo los motivos fundamentales para caer en la exclusión la acumulación de barreras o riesgos asociados a las condiciones laborales, económicas, socio-sanitarias y formativas, así como la dificultad de acceso a los diferentes mecanismos de protección necesarios (Subirats Humet, Gomà Carmona & Brugué Torruella, 2005; Planella Rivera, 2008). En el campo de la educación, especialmente en países en desarrollo, se realizan numerosos estudios midiendo diversos factores como el analfabetismo, el fracaso escolar o el nivel de formación, relacionándolos con la vulnerabilidad de los colectivos.

Este trabajo no lo enfocamos desde esa perspectiva de «situaciones educativas» como indicadores de vulnerabilidad social, sino que hemos partido de la premisa de que ningún niño o niña que asista a la escuela (como sucede en España) debiera clasificarse, en principio, como «excluido» por motivos educativos, independientemente de los factores o fuerzas centrífugas concurrentes en los que se desenvuelva su vida; pero sí hemos de considerar a muchos de ellos y ellas ubicados en zonas de vulnerabilidad más o menos resbaladizas, en las que una formación adecuada debería situarlos en zona de inserción (Tezanos, 2001) y ser un factor de re-inclusión (Vélaz de Medrano, 2005; Fernández Sierra, 2006). Esto requiere que la educación obligatoria sea un elemento eficaz de resistencia y rescate ante la exclusión; aunque los datos nos indican que eso no se produce en la proporción deseada (Roca Cobo, 2010; Aguado Odina & Grañeras Pastraña, 2010; MECD, 2012), por ello hablamos de «vulnerabilidad pedagógica», o sea, de la existencia o concurrencia de factores, circunstancias y fenómenos de diverso tipo, arraigados en las políticas y prácticas educativas, que dificultan y suponen fragilidad para la posibilidad y futuro educativo de colectivos o personas determinados, como los jóvenes inmigrantes. Una concepción en línea con trabajos como los de Escudero Muñoz (2005) o Mena Martínez,

Fernández Enguita & Riviére Gómez (2010), que instan a considerar y analizar las raíces institucionales y pedagógicas —no solo las sociales y personales— a la hora de abordar el fenómeno de la deserción y fracaso escolar.

METODOLOGÍA

Los objetivos esenciales de la investigación aquí presentada han sido indagar en las dificultades o carencias en los activos y recursos simbólicos requeridos para que los chicos y chicas inmigrantes puedan aprovechar las oportunidades del sistema educativo, relacionándolos con los puntos débiles o vulnerabilidad de este sistema para responder a las desventajas que pudiesen acompañarles.

El artículo está basado en ocho estudios instrumentales de caso —llevados a cabo en otros tantos centros de la Comunidad autónoma andaluza en los que se imparte el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria—. Casos que, siguiendo a Stake (2007), nos dan la oportunidad de ir más allá de la comprensión de las situaciones singulares seleccionadas, para poder utilizarlos como elementos o artefactos que nos sirvan para aprender sobre la problemática con la que estos chicos y chicas se topan en el sistema de enseñanza, así como las complejidades a las que dicho sistema se enfrenta para responder adecuadamente a su educación.

Los centros fueron seleccionados en razón a: ciclos o etapas que abarcan —CEIP con primer ciclo de ESO; IES con solo ESO; IES con Bachillerato; IES con ciclos formativos—, y enclave socio-geográfico rural/urbano. Todos ubicados en zonas de alta concentración de población inmigrante, con más del 10% de alumnado extranjero en el primer ciclo de la ESO.

Las técnicas de recogida de datos —realizada durante dos cursos escolares de trabajo de campo— han sido: observación participante en las aulas, espacios comunes y recreos; conversaciones informales con alumnado y docentes; entrevistas en profundidad a estudiantes, profesorado y familiares cercanos, y análisis de documentos institucionales y académicos. La información recogida mediante dichas estrategias, se ha coordinado y contrastado con reuniones periódicas de los investigadores/as de cada caso —a modo de lo que Stake (2007, p. 17) llama «*estudio colectivo de casos*» complementándose y validándose con dos grupos de discusión (Barbour, 2013), en los que han estado representados diversos profesionales de los centros, responsables de la Administración, estudiantes de diferentes procedencias y familiares de alumnado de origen inmigrante¹. La credibilidad del estudio queda avalada por el trabajo de campo prolongado en los centros (dos cursos); la triangulación de los métodos aludidos y de los investigado-

res de los distintos casos, y el contraste de los datos con los participantes (representados en los dos grupos de discusión).

RESULTADOS

En concordancia con los objetivos y metodología expresados, la codificación, segmentación y reorganización de las informaciones recogidas han alumbrado una serie de categorías que tomamos como base para la estructuración y exposición que aquí hacemos, representando cada una de ellas un elemento con suficiente potencial explicativo para acercarnos a la comprensión de la vulnerabilidad del sistema ante este sector del alumnado, a saber: a) las culturas docentes hegemónicas, b) las prácticas didácticas, c) la cultura y experiencia académica previa de los estudiantes y sus familias, d) los estereotipos del grupo de pares y e) las políticas educativas y curriculares vigentes.

Las culturas profesionales: vulnerabilidad conceptual

Con la expresión vulnerabilidad conceptual nos referimos a la dificultad de muchos docentes para replantearse su labor, «atrapados» en su acervo formativo y la cultura profesional heredada. Los modos de acción pedagógica dependen del pensamiento práctico de los docentes, de sus creencias, representaciones y expectativas (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Contreras Domingo, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012), mediatizadas, cuando se trata de alumnado extranjero, por su ideología personal/profesional sobre la inmigración. En este aspecto, numerosos estudios muestran cómo en función de ello, el profesorado establece diferentes compromisos y estilos de relación con este alumnado (Defensor del Pueblo, 2003; Essomba, 2006; Colectivo IOE, 2007; Leiva Olivencia, 2011). En nuestro estudio hemos evidenciado que, cuando se incorporan a estas clases jóvenes inmigrantes, aparecen posicionamientos pedagógicos y modos de actuar en tres líneas diferentes.

Por un lado, una minoría —especialmente significativa y distorsionadora de alternativas pedagógicas—, que considera una contrariedad y complicación la incorporación de estos estudiantes, lamentándose de la disrupción que les supone el que se les asignen algunos de ellos a su clase, manifestando que la educación de este alumnado no debería ser de su responsabilidad profesional —«...yo soy profesor de Ciencias, para eso me preparé, no para aguantar a gente que no se entera de lo que explico» (Cas.3-profe)—. En estos casos, las aulas pasan de ser lugares de inclusión a fuerzas centrífugas hacia la deserción: «Ante la llegada de estos alumnos al

centro no se planteó nada, e incluso algunos compañeros, cuando hablaban de ellos, les llamaban «moros»...» (gru.dis-profa). Alegan estos docentes que los alumnos no están capacitados para seguir los niveles académicos exigidos y procuran que estén fuera de clase el mayor tiempo posible —en grupos específicos, en clases de apoyo o fuera—: «Cada vez que incordian los mando con el orientador o a la jefatura de estudio» (Cas.2-profe). Durante el tiempo que obligatoriamente han de estar en el espacio físico del aula ordinaria, los mantienen pasivos, observándose en algunos casos actitudes poco educativas: «¿Habmeth?, ahí está, rellenando los cuadernillos que le ha dado la orientadora, siempre que no interrumpa...» (Cas.8-profe).

Otro sector, el mayoritario, tiene asumido un estilo docente y una concepción neoclásica propedéutica de la enseñanza obligatoria y de su función profesional, que les predispone a percibir el hecho migratorio como un problema eminentemente instructivo. Son docentes convencidos de la importancia del conocimiento disciplinar y de los rendimientos académicos, sintiéndose a menudo desbordados: «No es que no quiera, es que no sé, no puedo atender a todos, con tantos niveles» (Cas.6-profa). Ven el gran problema en el idioma y han internalizado una concepción intrapsíquica de las responsabilidades sobre el aprendizaje que les provoca la invisibilidad o negación de las peculiaridades de este alumnado, lo que dificulta actuaciones educativas singulares: «Para mí los alumnos inmigrantes no suponen ningún problema, siempre que tengan superado el idioma. Una vez superado esto no hay diferencias, el que quiere estudia y el que no, ¡como los españoles!» (Cas.7-profe).

En tercer lugar, encontramos una minoría —activa y reconocida en los centros, pero poco apoyada en sus propuestas pedagógicas— que interpreta la incorporación del alumnado inmigrante como una nueva situación socio-educativa a la que el sistema de enseñanza ha de dar respuesta desde una visión inclusiva, respetuosa con la diversidad, que aporta riqueza cultural y nuevos retos docentes. Son profesionales que intentan innovar y renovar la educación, no solo para los y las hijas de inmigrantes, sino para adecuarla a todos y cada uno de los niños y niñas: «Somos los profesores los que tenemos que coger el toro por los cuernos. Lo que sí sería interesante es el intercambio de experiencias» (Cas.4-profa).

Las prácticas docentes transmisivas: vulnerabilidad didáctica

En función de su pensamiento práctico, el profesorado pone en escena actuaciones y estrategias docentes distintas para responder a esta nueva situación, como fruto de sus particulares concepciones educativas y de su visión sobre las especificidades socioculturales de estos chicos y chicas. El

efecto no deseado de sus prácticas en el aula, que puede operar como fuerza centrífuga con determinado alumnado, es lo que denomino vulnerabilidad didáctica.

Lo primero a destacar, en este aspecto, es el generalizado enfoque homogeneizador impersonal de la acción docente, íntimamente unido a una concepción unidireccional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Modelo individualizado e individualista que no garantiza la comunicación intercultural, el intercambio, la aproximación y el reconocimiento del otro. Cuando se dice querer adecuar las enseñanzas a las singularidades de estos chicos y chicas, suele hacerse desde un instrumentalismo utilitarista que limita aún más la adaptación personal: «*Lo principal es que aprovechen aprendiendo lo mejor que puedan a leer y a escribir el español... muchos llegan ya mayores y como van a estar poco tiempo en la escuela, no van a tener muchas oportunidades*» (Cas.1-profe).

El concepto de inclusión de estos profesionales, entendido casi exclusivamente en torno al dominio de contenidos académicos, potencia la organización disgregadora de este alumnado, visualizada mediante tres estrategias didácticas predominantes en los centros: la segregación del aula ordinaria para el aprendizaje del idioma, el apoyo extra-aula para la enseñanza de las materias consideradas básicas y la preponderancia de tareas paralelas desconectadas en la propia clase. Este proceder, en gran parte justificado bajo el paraguas de la atención lingüística (Vila, 2005), presenta grandes limitaciones y se hace cada vez más insostenible y menos eficaz conforme va aumentando y estabilizándose el número de hijos e hijas de inmigrantes y avanzamos hacia una sociedad más multicultural.

Modo de actuar en el que concurren diferentes especialistas —docentes, orientadores, apoyos y mediadores— que podría ser en algunos aspectos eficaz si se planificara y pusieran en práctica actuaciones multiprofesionales cooperativas (Fernández Larragueta & Rodorigo, 2012). Sin embargo, nuestro trabajo muestra una evidente descoordinación de las acciones compensatorias respecto a la estructura de tareas académicas y del sistema de relaciones sociales del aula. Estos chicos y chicas reciben generalmente ayuda complementaria para el aprendizaje del español y clases de recuperación sobre materias básicas, pero al realizarse extra-aula, se revelan poco exitosas, descolgándoles de sus grupos-clase, dificultándoles su participación e inserción; forzándolos hacia un «currículo paralelo» asistemático y accidental: «*Cuando voy a clase de ATAL, me pierdo la clase, y ya me he perdido lo que han explicado, cuando preguntan lo que se explicó ese día, yo no lo sé*» (Cas.2-alumno).

Lo más preocupante y erróneo de esta pedagogía es que, en numerosas ocasiones, cuando permanecen en el aula ordinaria, están realizando tareas sin relación con el trabajo del resto de compañeros: «*En Lengua a veces le doy fichas, por lo menos que trabaje, porque lo del libro de texto sé que no se lo va a aprender*» (Cas.7-profa). Estrategia que potencia muchas veces el aislamiento y la creación de grupos cerrados y desubicados, estigmatizando al que va a la recuperación:

Cuando llego a la clase, todos los alumnos, menos Yakima —alumna marroquí—, están preparando los trabajos manuales que se venderán en el mercadillo que han organizado para el Día de la Paz. Ella no participa. Está esperando que venga a buscarla el profesor que le da apoyo en materias básicas (Cas.4-inv).

La clave que sustenta este arco didáctico centrífugo es la presión evaluativa basada en contenidos disciplinares eminentemente memorísticos. La enseñanza fundamentada en la retentiva y reproducción de las síntesis de los libros de texto supone un esfuerzo extra para los estudiantes emigrantes, impidiéndoles dedicar su tiempo escolar a la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes, colaborando a su baja formación y desalentándoles en sus expectativas académicas y de futuro:

Cuando toca examen tengo que estudiar mucho tiempo... los españoles solo lo leen unas pocas veces y pueden escribir con sus palabras, nosotros estudiamos más horas para escribir exactamente bien las respuestas. Tengo buena memoria, pero solo si dedico mucho tiempo para memorizar (Cas.5-alumna).

La cultura académica previa: vulnerabilidad experiencial

En los estudios sobre fracaso o rendimiento escolares, aparece siempre como factor determinante el nivel sociocultural de las familias (Marí-Klose, 2009; OCDE, 2013); así pues, si partimos de la constatación de que dicho nivel en los inmigrantes de nuestro entorno es medio-bajo o bajo, encontramos un factor de vulnerabilidad evidente. No obstante, en este estudio, este componente por sí solo no explica las dificultades escolares de los chicos y chicas inmigrantes, sino que la incidencia mayor viene mediatizada por la cultura académica vivida, en el sentido que la entiende Pérez Gómez (1998, p. 253), «*como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar*»; cuestión relacionada con lo anterior, pero no idéntica. La incidencia del acervo académico de origen de estos estudiantes y sus familias, la analizamos bajo el epígrafe de vulnerabilidad experiencial.

Los grupos de inmigración en los centros estudiados —magrebíes, europeos del Este e iberoamericanos— presentan, cuando se incorporan a la escuela, diferencias formativas y simbólicas. Los primeros no tienen el español como lengua materna y sus valores ideológico-religiosos se ubican en la órbita musulmana; los segundos tampoco hablan nuestro idioma; mientras que los terceros comparten lengua, considerándose partícipes del pensamiento occidental. Las creencias asentadas tienden a deducir que sus dificultades para la integración o inserción en el sistema educativo se darían en el orden en el que han sido enunciados. Pero ese marco es genérico y difuso, de modo que junto a él encontramos un aspecto que se revela como un factor potente para explicar las dificultades curriculares de estos estudiantes: el grado de similitud de la cultura académica experimentada por ellos y sus familias en sus países de origen, respecto a la de acogida.

En referencia al alumnado procedente de los países del Este, muchos docentes tienden a asignarle ciertas cualidades intrínsecas, considerándolos más inteligentes y formados que los de otros orígenes —*«a los del Este no les cuesta nada, son hábiles intelectualmente y gozan de una historia escolar, con sistemas de autoridad, disciplina, etc.»* (Cas.1-profa)—; sin embargo, no es razonable esa recurrencia un tanto innatista, sino que el relativo éxito adaptativo está relacionado con su socialización socio-escolar previa. Es decir, los sistemas educativos de dichos países —a los que han asistido los padres y madres ahora aquí inmigrados—, presentan alta similitud con el nuestro en cuanto que han potenciado una cultura escolar academicista y un currículum por disciplinas. Podríamos decir que la mayoría de los estudiantes y sus familias vienen con «las reglas del juego escolar aprendidas», indistintamente de su nivel económico y sociocultural. Esto a menudo se convierte en una ventaja escolar: *«Se adaptan mejor al ritmo de clase..., el alumnado que procede de países del Este es disciplinado; está la barrera idiomática, pero aprenden rápidamente el castellano, por lo que se pueden incorporar más rápido al ritmo del curso»* (gru.dis-profa).

Las experiencias de las chicas y chicos iberoamericanos, en cuanto a sus procesos de escolarización previos, son muy variadas, pero en general sus sistemas educativos se caracterizan por ser elitistas y poco eficaces (Espínola Hoffmann & Claro Stuardo, 2010), aunque con gran variedad de unos países a otros y, sobre todo, con grandes diferencias entre clases sociales y familias. Esto tiene como consecuencia que los estudiantes de esta procedencia —mayoritariamente emigrantes económicos con diferentes niveles formativos—, suelen carecer de una experiencia escolar de partida aceptable, aunque sus padres valoran la educación como elemento importante para la promoción social: *«Yo quiero que estudien, yo no pude estudiar... Yo les digo, ustedes tienen la oportunidad de estudiar, quiero que tengan un futuro, que ellos digan qué les gustaría ser»* (Cas.2-fami). Los currículos es-

colares de estos países son, en su diseño, bastante semejantes al nuestro. En principio, podrían dominar las «reglas del juego escolar», pero solo aquellas y aquellos cuyas familias y ellos mismos tuvieron oportunidad de una escolarización adecuada, las comprenden realmente: «*Habría que saber de qué parte es, porque aunque sabe el castellano, es como si a ella le costara todo un poco más*» (Cas.6-profa).

El tercer grupo sociocultural mencionado —el alumnado magrebí— es más variado y complejo en cuanto a su experiencia escolar, por las peculiaridades tan heterogéneas de sus lugares de procedencia y contextos sociofamiliares; sin embargo se tiende a representarlos de manera más uniforme. Y en esa creencia homogeneizadora encontramos un importante elemento de vulnerabilidad, pues con esta idea social, compartida por muchos docentes, se invisibiliza a las personas y se les disuelve en un grupo que, por otra parte, se hace indefinido, desconocido y representado simbólicamente por características mayoritariamente negativas.

El contexto sociocultural y los estereotipos: vulnerabilidad frente a los pares

Los niños y niñas autóctonos comienzan la estructuración de relaciones sociales en el centro educativo a edad muy temprana y, en gran parte, dentro de su ámbito sociocultural próximo. Los y las inmigrantes realizan este tránsito en distintas edades, momentos, períodos, ambientes, etc., lo que les sitúa, en principio, en condición de desventaja inclusiva (Alegre Canos, 2008), ya que, al estar el grupo constituido de años anteriores, se encuentran relativamente asentadas las redes de comunicación, poder, relación y emocionales: «*Esmeralda se incorpora al centro semanas después de haber empezado el curso. Se sienta al lado de otros dos compañeros, también nuevos en el grupo-clase. Se relaciona casi exclusivamente con su nueva compañera de origen marroquí*» (Cas.3-invg).

El recién llegado, de alguna manera, pone en movimiento dichas redes, las cuales es necesario ir recomponiendo para establecer una comunicación didáctica y personal que permita el avance del aprendizaje del grupo y de cada uno de sus componentes, con especial esmero y miramiento al nuevo incorporado. Las resistencias surgen espontáneamente, la capacidad y habilidad pedagógica del profesorado es puesta a prueba constantemente y su acción certera es la puerta de la inclusión. En este proceso, observamos cómo las representaciones de los «asentados» sobre los advenedizos, o sea, los estereotipos preconcebidos del alumnado que conforma el grupo-clase, marcan la comunicación intercultural.

Cuando el chico o chica es inmigrante, se evidencian una serie de rasgos físicos y simbólicos que juegan un papel esencial en las concepciones, apreciaciones, actuaciones y expectativas del grupo y de cada uno de sus individuos, incluido el docente. En este sentido, hemos constatado cómo muchos niños y niñas tienen formadas representaciones simbólicas más o menos discriminatorias sobre la procedencia, cultura, religión, bondad o higiene de estos chicos y chicas; es lo que llamamos vulnerabilidad frente a los pares. Los prejuicios pueden observarse en bromas o frases dirigidas hacia ellos: «*Me has tocado. Mira cómo me has puesto* (simula mancharse porque el compañero es negro)» (Cas.5-alumno); «*Qué mal huele por aquí*» (ante la presencia de una compañera magrebí)» (Cas.4-alumno). Manifestaciones que pueden adquirir un tono xenófobo e incluso racista preocupante:

Inv: En la clase sobre la inmigración he visto que participas bastante, ¿qué opinas de ese tema?

Alumno: «¡Siempre la inmigración!, porque los moros no me gustan. Me dan miedo. No quiero que lleguen aquí. Si no tienen dinero que se queden en su país»

Inv: ¿Tú conoces algún magrebí?

Alumno: «Sí, hay muchos en mi barrio, una vez se metieron con amigos míos, pero a mí nunca me han hecho nada»

Inv: ¿Otras personas también te dan miedo?

Alumno: «Los negros no todos me dan miedo, los que no conozco, tengo un amigo negro, juega a baloncesto, ese no me da miedo, es mi amigo» (Cas.5-inv).

Especial encono se evidencia, a veces, en las relaciones de género, pues el peso xenófobo y machista del ambiente social a menudo hace mella, como nos explica esta profesora: «*En el centro, las niñas reciben insultos hasta de los niños de su etnia... son lo último. Un niño, por obtener el reconocimiento de su grupo, es capaz de molestar o insultar a otras de su etnia o a sus hermanas*» (gru.dis-profa).

La política educativa y curricular: vulnerabilidad estructural

El quinto bloque, aquí considerado, de fuerzas centrífugas hacia la exclusión educativa o, al menos, limitadoras de la eficacia inclusiva de los hijos e hijas de inmigrantes —analizada bajo la categoría vulnerabilidad es-

tructural—, viene por vía de la política educativa gerencialista institucionalizada históricamente en nuestro país. En las últimas décadas se ha realizado un gran esfuerzo para adecuar el sistema educativo a una sociedad democrática, económica y culturalmente en rápida evolución: se fue ampliando la escolarización obligatoria, introduciendo la comprehensividad, integrando a los que hasta entonces se habían catalogado como «deficientes», bajo el lema «*todos iguales, todos diferentes*», etc. Pero, en «los diferentes», no se preveía a «los otros», a los hijos e hijas de inmigrantes. El sistema educativo se encuentra con dificultades para reaccionar, evidenciándose desorientación y limitaciones para responder de forma adecuada a la nueva situación.

El primer factor limitante, en este aspecto, es la persistencia política de organizar el currículo parceladamente, en su diseño y en su ejecución, con modelos en los que tiene poca cabida la multiculturalidad, la interculturalidad ni la interdisciplinariedad (Torres Santomé, 2008) lo que coarta las posibilidades de innovación y contextualización de las acciones singulares que requiere la diversidad de este alumnado. El problema no es nuevo: los fracasos, abandonos y menores rendimientos se acumulan tradicionalmente en las clases socioculturales menos favorecidas. La incorporación de niños y niñas inmigrantes solo ha puesto el dedo en la llaga, pues al introducirse elementos culturales diferenciados más tangibles o directamente observables, se hacen más evidentes y visibles las contradicciones y limitaciones del currículo:

Damos música clásica... en mi país hay compositores importantes que he investigado con mis padres, pero cuando los digo, el profesor me dice que esos no son importantes, que hay que estudiar los que están en el libro de texto (Cas.2-alumna).

Los gobiernos, siguiendo la tradicional propensión a legislar más allá de los marcos necesarios para organizar el sistema educativo, pretendiendo controlar la actuación docente y construir la teoría y la práctica pedagógica desde el BOE, producen gran cantidad y variedad de normativas con poca incidencia en la práctica cotidiana del aula. Esto, independientemente del análisis que de cada ley o norma hagamos, supone un freno a la búsqueda y puesta en escena de proyectos educativos contextualizados adecuados a las características y necesidades sociales y personales de estos jóvenes. Forma de actuar que ha ido des-profesionalizando la teoría y la práctica pedagógica en nuestro país, afianzándose la idea de que los problemas educativos son eminentemente asuntos administrativo-políticos, transmitiéndose un modo de entender los cambios y las mejoras verticalmente, como una responsabilidad casi exclusiva del gobierno, obviándose la implicación social y profesional que ello requiere. Eso ha derivado en una «cascada evasiva» en la que se van eludiendo y delegando las responsabilidades de los fracasos desde la

Administración al profesorado y de este a los y las estudiantes y familias: *«La solución parte de las casas, de las familias inmigrantes... que deberían tomarse la educación un poquito más en serio...»* (Cas.6-profe).

En línea concurrente, los debates políticos sobre educación se trivializan, centrándose reiteradamente en asuntos formales y altamente ideologizados de forma partidista, obviándose las dimensiones sustantiva, social y científico-técnica de la acción docente. Ello está promoviendo un descrédito progresivo del sistema de enseñanza y una desidia e incredulidad respecto a sus perspectivas de futuro y su capacidad de respuesta a las necesidades educativas actuales. En el terreno práctico potencia que numerosos profesionales, unos desilusionados y otros por comodidad, eludan la parte de responsabilidad que les corresponde en cuanto a su formación científico-pedagógica, toma de posiciones profesionales e implicación socioeducativa.

Este círculo de vulnerabilidad, potenciado por la presión productivista y la exigencia de rendimientos sin cambiar el currículum (Fernández Sierra, 2011), se estrecha con la débil comprensividad de nuestro sistema educativo, en el que se potencia y ejerce una actuación organizativa en los centros, selectiva o clasificatoria, que da lugar a estrategias diabólicas para sortear la normativa, como lamenta esta orientadora:

Los grupos de 1.º de ESO se organizan en base a su elección o no de la asignatura de Religión... los que no cursan Religión Católica los meten en una clase determinada, entonces hay clases en las que la mayoría son de origen inmigrante, y todo lo que se hubiera conseguido en la escuela respecto a integración, en el instituto se difumina (Cas.2-orient).

CONCLUSIONES

El alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante que no culmina con éxito la educación obligatoria, casi duplicando al de estudiantes españoles, ya de por sí demasiado elevado —45»8% de abandono prematuro de inmigrantes y 26»4% de autóctonos (Ivie & Bancaja, 2011)— es una preocupación generalizada en el ámbito de la práctica y política educativa en nuestro país. Los estudios nacionales e internacionales muestran cómo los abandonos y fracasos escolares se correlacionan especialmente con el nivel sociocultural de las familias, dato que nos reitera uno de los puntos débiles de nuestro sistema, pero que al mismo tiempo puede servir de justificación o atenuante, de manera más o menos consciente o subyacente, para los diferentes responsables de la educación.

La incorporación de alumnado inmigrante a la ESO, con idiomas maternos diferentes, distintas pautas conductuales, variados sistemas de valores y disímiles experiencias académicas, tanto suyas como de sus progenitores, ha cambiado sustancialmente el contexto de actuación docente. Sin embargo, en los casos estudiados, la mayoría del profesorado de este nivel no alcanza a comprender la importancia o incidencia de estos factores en las posibilidades formativas de sus estudiantes (más allá del dominio o no del idioma) ni a tomarlas en consideración a la hora de gestionar el aula y planificar las enseñanzas y estrategias didácticas para llevarlas a efecto. En esta línea, hemos constatado la tendencia de estos docentes a justificar y asumir que, dado el contexto cultural y familiar mayoritariamente precario de esos chicos y chicas, los resultados desfavorables son difícilmente cambiables.

La llegada de estos chicos y chicas conlleva otra dimensión importante: la reestructuración de las relaciones sociales del aula, nicho ecológico donde se despliegan, establecen y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí, como se ha visto en otros trabajos (Alegre Ricard & González Motos, 2012), hemos evidenciado la entrada en escena de variables tan influyentes y distorsionadoras como los estereotipos o la xenofobia. La atención a estas relaciones y a la comunicación intercultural se tiene poco en cuenta por parte del profesorado, primándose las cuestiones referidas a los contenidos, dándosele mayor importancia a la «integración» del y la adolescente inmigrante dentro del entorno curricular-académico que a su particular aclimatación e inclusión en el contexto socioescolar. La acción docente permanece asentada en un pensamiento práctico tradicional transmisivo, con praxis didácticas poco concordantes con una educación para la era digital (Pérez Gómez, 2012).

El sistema tampoco acaba de asumir que ya no es el mismo; pues desde el momento en que se incorporan otras culturas, otras experiencias escolares, otros estudiantes y familias, sufre una significativa reestructuración, más o menos visible; sin embargo, parece aferrarse a similares diseños organizativo-pedagógicos a los que están produciendo el alto fracaso. Cuando aumentan las dificultades, se intentan recuperar modos de acción didáctica y organización curricular desfasadas o atemporales, diseñadas para modelos monoculturales homogeneizadores. De esta manera, estos chicos y chicas se topan con ambientes académicos que les son extraños, no solo como efecto del desplazamiento de su país, sino porque además, muchos de ellos y sus familias, no dominan, ni comprenden, ni poseen experiencias ni representaciones simbólicas sobre la escolarización, que les sean útiles para manejarse en este contexto.

Así pues, lo que hemos llamado vulnerabilidad estructural de nuestro sistema de enseñanza obligatoria, junto a las actitudes y las prácticas

profesionales hegemónicas, forman un tándem que se retroalimenta mutuamente, construyendo una resistencia simbólica, normativa y de práctica pedagógica, limitadora e inhibidora de los intentos para reorientar la acción educativa hacia dimensiones más inclusivas e interculturales, acordes con la presencia de estos estudiantes en aulas sin tradición multicultural. La formación especializada por materias y academicista del profesorado de Secundaria encuentra el terreno abonado para el «no cambio», al sentirse identificado con la organización disciplinar del currículum oficial y los discursos sobre calidad como sinónimo de rendimientos; atrapado —como diría Escudero Muñoz (2009)— en la tensión entre los ambiciosos objetivos de esta etapa y la prosaica realidad de la cultura profesional heredada o sobrevenida. En esta línea, opinamos que las políticas curriculares que se basen solamente en el aumento del logro de rendimientos disciplinares están llamadas al fracaso porque, según hemos constatado en este estudio, son precisamente las prácticas docentes más centradas en los niveles de contenidos de las materias las que alejan más a muchos de estos estudiantes de su grupo clase y del sistema.

Para concluir, creemos conveniente reiterar que el hecho de que este trabajo se base en estudios de caso instrumentales y se haya llevado a cabo siguiendo las orientaciones conceptuales de Stake (2007) cuando habla de estudios de caso colectivos, nos permite «*producir generalizaciones proposicionales*» (p. 79); lo que no quiere decir que pretendamos generalizar estos hallazgos, ya que, por la propia naturaleza de la metodología planteada y la dimensión singular e intrínseca de todo caso, entraríamos en contradicción epistemológica. En última instancia, es el investigador, docente o lector el que valorará hasta qué punto pueden contribuir estas aportaciones a sus reflexiones o a sus tareas. Ahora bien, la suma y contraste de trabajos de este tipo en ámbitos educativos variados, nos aportará comprensión y, en cuanto sigamos profundizando, serán cada vez más útiles para orientar y fundamentar la toma de decisiones en las políticas y prácticas educativas. Con nuestras interpretaciones y asertos, pretendemos aportar un «grano» de conocimiento en aras a la comprensión de la complejidad educativa en los tiempos multiculturales actuales.

NOTA

- 1 La codificación para referir las fuentes en este escrito es la siguiente: Información extraída de los Casos (Cas.1; Cas.2; Cas.3, etc). Grupos de Discusión (gru.dis). Personas/informantes: Profe, Profa (profesor/a); Orient (Orientador/a); Fami (Familiar); Invg (Investigador/a).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, M.T. & Grañeras Pas-traña, M. (Eds.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas. Informe de investigación*. Colección de Estudios del CREADE. Madrid: MECED.
- Alegre Canos, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M. Á., Ricard, B. & González Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Educación XX1*, 15(2), 137-158
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Castel, R. (2007). Los desafíos de las mutaciones sociales, políticas y económicas del siglo XXI. *Temas y debates: Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 13, 27-39.
- CC.OO. (2013). *Evolución, de 2008 a 2012, de la tasa de abandono educativo temprano: actividad laboral y formación de los jóvenes en época de crisis*. Madrid: Secretaría de Acción Sindical- Profesorado Enseñanza Pública.
- Colectivo IOÉ (2007). *Inmigración, género y escuela: Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Departamento de Comunicación del Defensor del Pueblo.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). La Formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-104.
- Espínola Hoffmann, V. & Claro Stuardo, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 257-280.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fernández Larragueta, S. & Rodorigo, M. (2012). Study of the coordination and effectiveness of the inter-professional consulting system for immigrants» educational inclusión in Andalusian Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2625-2629.
- Fernández Sierra, J. (2006). Educación para la carrera y globalización: ¿atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales? *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 261-272.
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs, educar para la sociedad del conocimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) y Bancaja (2011). El alumnado extranjero en el sistema educativo español. Monográfico. *Capital Humano*, 123, 1-8
- Leiva Olivencia, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14.
- Marí-Klose, P. (Ed.). (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- MECD (2012). *Datos y cifras. Curso escolar 2011-2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 119-145.
- O'Keefe, P. K.; Westgate, K. & Wisner, B. (1976). Taking the «naturalness» out of «natural» disasters. *Nature*, 260 (5552), 566-567.
- OCDE (2013). *Informe español. Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://goo.gl/1cr7uA>
- Pérez de Armiño, K. (2000). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Planella Rivera, J. P. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1-14.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22. ED.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 31-62.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats Humet, J., Gomà Carmona, R. y Brugué Torruella, J. (Eds.). (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: Fundación BBVA y Institut d'Estudis Autònoms.
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Turner, B.L., Kasperson, R. E., Matson, P. A., McCarthy, J. J., Corell, R. W., Christensen, L., & Schiller, A. (2003). A framework for vulnerability analysis in sustainability science. *Proceedings of the national academy of sciences*, 100 (14), 8074-8079.

Vélaz de Medrano, C. (2005). Cómo eludir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 58-61.

Vila, I. (2005). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? *Perspectivas CEP*, 8, 23-54.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Juan Fernández Sierra. Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Almería. Director del Programa de Doctorado *Innovación Educativa* y del Grupo de Investigación: *Asesoramiento, Perfeccionamiento y Calidad de la Enseñanza*. Líneas de investigación: Innovación educativa; Política, calidad y evaluación; multiculturalidad; inserción sociolaboral.

Dirección del autor: Facultad de Ciencias de la Educación.
Dpcho. 2.30-A
Universidad de Almería
Carretera Sacramento, s/n
La Cañada de San Urbano
04120 - Almería
E-mail: jfsierra@ual.es

Fecha Recepción del Artículo: 30. Julio. 2014
Fecha modificación Artículo: 24. Octubre. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 13. Noviembre. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

7

LA CULTURA CORPORAL EN FUNCIÓN DEL GÉNERO: ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA PUBLICADOS DURANTE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN¹

(THE BODY CULTURE ACCORDING TO GENDER: ANALYSIS OF SECONDARY PHYSICAL EDUCATION TEXTBOOKS PUBLISHED DURING EDUCATION ORGANIC LAW)

Alba González-Palomares
María Inés Táboas-Pais
Ana Rey-Cao
Universidad de Vigo

DOI: 10.5944/educXX1.13980

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

González-Palomares, A.; Táboas-Pais, M.I. y Rey-Cao, A. (2017). La cultura corporal en función del género: Análisis de los libros de texto de educación física de secundaria publicados durante la ley orgánica de educación. *Educación XX1*, 20(1), 141-162, doi: 10.5944/educXX1.13980

González-Palomares, A.; Táboas-Pais, M.I. & Rey-Cao, A. (2017). La cultura corporal en función del género: Análisis de los libros de texto de educación física de secundaria publicados durante la ley orgánica de educación. [The body culture according to gender: Analysis of secondary physical education textbooks published during education organic law]. *Educación XX1*, 20(1), 141-162, doi: 10.5944/educXX1.13980

RESUMEN

El objetivo del estudio es describir la representación de la cultura corporal que se transmite en los libros de texto españoles en función del género. El estudio es de tipo empírico, descriptivo y comparativo entre las editoriales analizadas. La muestra estuvo formada por un total de 5972 fotografías. Estas imágenes pertenecen a 39 libros de texto de Educación Física publicados por 12 editoriales españolas que editan estos manuales para los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria entre 2006 y 2011. La técnica de investigación fue el análisis de contenido mediante un instrumento de observación elaborado ad hoc. La prueba piloto, la consulta a expertos/as y la prueba intercodificadores son los criterios de cientificidad que avalan el instrumento. Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS 20.0. Se realizó un análisis univariante y bivalente y se aplicó el test Ji-cuadrado de Pearson con un nivel de significación en el 5%. Los resultados muestran desequilibrio entre la representación de hombres y mujeres, centrándose en el modelo mas-

culino. Las imágenes presentes en los libros de Educación Física reproducen una cultura corporal diferenciada en función del género. La cultura corporal femenina se caracteriza por la práctica de deportes individuales, actividades artísticas, prácticas de interiorización y actividades de *fitness* y condición física, en ámbitos informales y utilitarios, espacios interiores y en niveles de práctica alejados del alto rendimiento. Por el contrario, la cultura corporal masculina se caracteriza por la práctica de deportes —tanto colectivos como individuales—, en ámbitos competitivos, espacios exteriores y en niveles de práctica vinculados con la élite deportiva.

PALABRAS CLAVE

Cultura corporal; género; libros de texto; fotografías; Educación Física.

ABSTRACT

The objective of this study is to describe the body culture representation that is transmitted through Spanish textbooks according to gender. The study is empiric, descriptive and comparative among analyzed books. The sample was formed by an amount of 5972 photographs. Those images regards to 39 Physical Education textbooks, published by 12 Spanish publishers that had edited those texts for the four grades of Obligatory Secondary Education between 2006 and 2011. A content analysis was carried out through the elaboration of an *ad hoc* coding scheme. The trial test, experts consultation and intercoder reliability test are the demarcation criteria used to support the observation tool. The software SPSS 20.0 was used for statistic analysis. Univariate and bivariate analysis was performed and the Pearson Chi-square test with a significance level of 5% was applied. The results show imbalance focusing representations of men compared to women. The Physical Education textbooks images reproduce different body culture according to gender. The feminine body culture is characterized by individual sport practice, artistic activities, internalization practices, *fitness* and physical conditioning activities, in informal and daily environments, using indoor places and presenting practice levels far away from high performance practices. On the other hand, the masculine body culture is characterized by collective and individual sports, outdoor environments and practice levels linked to high performance.

KEYWORDS

Body culture; gender; textbooks; photographs; Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Aunque inicialmente los contenidos curriculares transmitidos a través de la escuela se presentan como «neutros», la realidad es que los libros de texto y la propia comunidad docente transmiten, además de conocimiento, valores sociales y culturales, reflejo de lo que la sociedad reconoce como legítimo y verdadero (Terrón & Cobano-Delgado, 2009).

La cultura corporal de una sociedad se entiende como «el conjunto de valores, usos, saberes, creencias, normas y pautas de conducta que delimitan las apreciaciones y prácticas corporales en un determinado contexto social en el que vivimos» (Barbero, 2001, p. 22). Cada sociedad, en una determinada época, presenta una cultura corporal propia que oscilará en función de parámetros ideológicos, tecno-económicos, sociales y culturales (Olivera & Olivera, 1995a). Valores como el esfuerzo, la superación y el rendimiento han caracterizado la cultura corporal de la modernidad, cuyo máximo exponente era el deporte (Olivera & Olivera, 1995b). Sin embargo, el concepto de cultura corporal aglutina, parafraseando la definición de expresiones motrices de Arboleda (2010) y la consecuente ampliación semántica del campo de las prácticas físico-deportivas que realiza esta autora, toda una variedad de prácticas vinculadas con la motricidad intencional que no tienen cabida en la concepción tradicional del vocablo deporte.

Una de las manifestaciones de la realidad social y cultural actual gira en torno al cuerpo y sus múltiples manifestaciones: apariencia y estereotipos corporales y sus modelos, prácticas corporales, deportes, etc. (Vázquez, 2001). La educación obligatoria, es un pilar fundamental en la difusión del conocimiento y en la creación de identidades personales y sociales (López-Navajas, 2014). La Ley Orgánica de Educación —LOE— establece en su capítulo 1, artículo 1: «l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.» (p. 17164). Por otro lado, en el artículo 2 de esta ley, cabe destacar el siguiente fin de la educación: «b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres [...]» (p. 17165).

Cabría esperar, entonces, que los libros de texto velaran por las pautas señaladas en el marco de referencia legislativo y efectuaran un tratamiento igualitario entre mujeres y hombres.

Desde la Educación Física —EF— no se cuestionan lo suficiente los estereotipos que se transmiten y se reproduce la idea de que la fortaleza, la agresividad y el trabajo físico deben ser características propias del género masculino, mientras que la fragilidad, la estética y la armonía deben ser par-

ticularidades exclusivas del sector femenino (Barbero, 1996). El alumnado, asume e interioriza estas formas de identidad de género como su ideología dominante, dando lugar a lo que se conoce como «la masculinidad y la feminidad hegemónicas» (Devís, Fuentes & Sparkes, 2005, p. 81).

CULTURA CORPORAL Y GÉNERO

Una serie de factores de índole histórico, educativo, sociológico y psicosocial pueden haber influenciado en las diferencias de participación entre mujeres y hombres a la hora de realizar práctica deportiva (Macías & Moya, 2002). Históricamente, la actividad deportiva ha estado asociada al mundo masculino y ha transmitido los valores considerados como tal —competición, fuerza, potencia, éxito...—. Por ese motivo, aquellas mujeres que no han tenido una educación deportiva, no se sienten atraídas por ella (Mosquera & Puig, 2002). Además ciertos deportes y actividades se han asignado tradicionalmente a un género u otro según poseyeran características masculinas o femeninas (Klomstem, Marsch & Skaalvik, 2005). Las creencias y estereotipos existentes sobre las prácticas deportivas femeninas pueden estar influyendo en la psicología de las chicas y de las mujeres, afectando a sus valores y expectativas (Macías & Moya, 2002) y condicionándolas a la hora de seleccionar una actividad deportiva que no se corresponda con el modelo establecido por la sociedad. Hoy en día, aún existen barreras que dificultan una participación físico-deportiva igualitaria entre ambos géneros (Pelegrín, León, Ortega & Garcés, 2012).

Según García, Puig y Lagardera (2002) los deportes más practicados por los hombres en España son el fútbol y el fútbol-sala en un 56%, la natación en un 30,5% y el ciclismo en un 29%; mientras que los deportes que más practican las mujeres son: la natación en un 53%, el aeróbic, la rítmica y la danza en un 29% y la gimnasia de mantenimiento en un 22%. García y Llopis (2010) también indican altos niveles de práctica deportiva masculina en los deportes de aventura. Un estudio sobre la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes escolares llevado a cabo por Chillón, Delgado, Tercedor y González-Gross (2002), reveló datos similares a los anteriores. El fútbol, el baloncesto y el fútbol-sala son las actividades deportivas que realizan los chicos de forma diaria en un día lectivo; las chicas sin embargo, se decantan por la danza, el aeróbic y la gimnasia rítmica. Ambos estudios revelaron una selección de actividades que, sin duda, reproducen los valores hegemónicos identificados con la masculinidad y la feminidad en España. Es decir, existen dos culturas corporales diferenciadas en función del género.

En la EF, las prácticas corporales que tradicionalmente se asocian a lo masculino se alejan considerablemente del estereotipo establecido como femenino. De este modo, «los deportes hegemónicos permiten oponer la

masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas alternativas de la masculinidad» (Rodríguez, 2007, p. 404). Además, el modelo de EF existente responde a un modelo androcéntrico: el profesorado tiende, consciente o inconscientemente, a orientar a las niñas y a las jóvenes hacia actividades de tipo expresivo, de flexibilidad, de coordinación, etc. (Macías & Moya, 2002).

La encuesta de García y Llopis (2010) sobre los hábitos deportivos de la población española, refleja una clara identificación de la competición con la cultura corporal masculina. Los datos de la encuesta muestran que los hombres que practican deporte participan en competiciones en un 18%, mientras que el porcentaje de las mujeres que compiten es tan solo de un 5%. Con respecto a la posesión de una licencia federativa sucede lo mismo —24% de hombres y 6% de mujeres—. Sin embargo, si se habla de deporte recreativo esta relación se invierte —65% de los hombres frente a un 87% de las mujeres—. En este sentido, hay que tener en cuenta que muchas de las actividades físicas seleccionadas por las mujeres no están afiliadas a una federación deportiva y por lo tanto, no serán consideradas por las organizaciones deportivas ni por el personal investigador como activas en el deporte (Klomstem *et al.*, 2005).

Por otro lado, también se aprecia una cultura corporal diferenciada para mujeres y hombres en el uso del espacio a la hora de practicar actividad física. Según Martínez y Puig (2000), las mujeres realizan la práctica de actividad física en espacios interiores, mientras que los hombres prefieren los espacios exteriores. La investigación de Vilanova y Soler (2008, p. 33) evidencia «la necesidad de un diseño urbanístico que tenga en cuenta las necesidades de las mujeres» para conseguir acercarlas a los espacios públicos. Lo mismo sucede en los patios de recreo escolares, que permanecen invariables desde hace décadas, promoviendo la reproducción de conductas estereotipadas entre niñas y niños y alejándose de la igualdad educativa (Cantó & Ruiz, 2005).

Representación del género y la cultura corporal en los libros de texto

Investigaciones sobre el sexismo en los libros de texto en diversas materias evidencian la menor frecuencia de aparición de personajes femeninos frente a personajes masculinos, y por lo tanto, la desigualdad entre géneros (Blanco, 2003; Gallardo, 2008; López-Navajas, 2014; Parham, 2013; Terrón & Cobano-Delgado, 2009).

En EF existen estudios que analizaron los estereotipos de género presentes en las imágenes de los libros de texto destinados para Primaria (Moya, Ros, Bastida & Menescardi, 2013) y para Secundaria (González, 2005; Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012).

Moya *et al.* (2013) encontraron que los sujetos más representados en los libros de Primaria fueron los hombres —39,51%—, seguido de las mujeres —28,49%— y en tercer lugar, los grupos mixtos —27,68%—. La investigación llevada a cabo por Táboas-Pais y Rey-Cao (2012) en los libros de Secundaria, reveló que casi la mitad de las fotografías —49,49%— estaban formadas exclusivamente por hombres. González (2005) también evidenció la desigualdad entre hombres y mujeres en estos materiales.

El estudio de Táboas-Pais y Rey-Cao (2012) refleja una cultura corporal diferenciada en función del género en las imágenes de los manuales de EF. Los hombres practican, sobre todo, deportes colectivos, como fútbol, baloncesto o rugby. Al contrario, las mujeres practican actividades físicas no deportivas como las actividades de *fitness*, artísticas o prácticas de interiorización. En relación al ámbito competitivo, las imágenes de los libros de Secundaria también evidenciaron una hegemonía masculina, ya que los hombres son fotografiados con frecuencia en situaciones competitivas, mientras que las mujeres aparecen en este ámbito con muy poca frecuencia. Lo mismo sucede con el nivel de dedicación que se representa. Táboas-Pais y Rey-Cao (2012) observaron que los hombres aparecían en un 69,2% practicando deportes de élite, mientras que las mujeres aparecían en un 23,9%. Son los hombres los protagonistas en la élite y el alto rendimiento. En relación al uso del espacio, las imágenes de los libros de texto de EF representan a las mujeres en espacios interiores y a los hombres en espacios exteriores (Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012).

Para evitar el estereotipo, los libros de texto de EF deben seleccionar sus imágenes de forma que la representación de mujeres y hombres sea compartida, equilibrada e igualitaria y; evitando representar al hombre asociado al patrón hegemónico masculino —intrépido, activo, fuerte y seguro— y a la mujer asociada al patrón hegemónico femenino —doméstica, seductora, frágil y maternal— (Rey-Cao, Táboas-Pais & González-Palomares, 2014).

Este artículo tiene como objetivo general describir la representación de la cultura corporal que se transmite en los libros de EF españoles en función del género. Las hipótesis del estudio son: 1. La representación masculina es superior a la femenina en los libros de texto. 2. La cultura corporal femenina que se representa en los libros de texto se caracteriza por la práctica mayoritaria de deportes individuales, actividades físicas de tipo artístico, de interiorización o de *fitness* y condición física en ámbitos no competitivos, espacios interiores, y en niveles de práctica no vinculadas con la élite; mientras que la cultura corporal masculina se caracteriza por la práctica de deportes —principalmente colectivos— y Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza —AFAN—, en ámbitos competitivos, espacios exteriores, y en niveles de práctica de élite deportiva.

MÉTODO

El estudio es de tipo empírico, descriptivo y comparativo entre los libros de texto de las diferentes editoriales españolas. Se recurrió al análisis de contenido categorial como técnica de la investigación. Para la confección de indicadores se partió del sistema de categorías para el análisis de las imágenes impresas en los libros de texto de EF de la Educación Secundaria Obligatoria —ESO— propuesto por Táboas (2009), que fue modelado *ad hoc*.

Muestra

Las fotografías editadas en los libros de texto de EF para la ESO son las unidades de muestreo. La muestra estuvo formada por un total de 5972 fotografías. Estas imágenes pertenecen a 39 libros de texto de EF publicados por 12 editoriales españolas que editan estos manuales para los cuatro cursos de la ESO entre 2006 y 2011 —correspondientes al año de inicio de la LOE y al año del cierre de la muestra—. Se analizaron todas las editoriales españolas que editaron manuales de EF para la ESO en el periodo indicado pero no todos los libros publicados por ellas. Para aquellas editoriales que publicaron más de un proyecto o colección, se seleccionaron los más próximos al año de publicación de la ley, analizando así uno por editorial. Se analizaron todas las fotografías presentes en los manuales de estas editoriales excepto en las que no aparecía la figura humana —dimensión cuerpo— y/o en las que no se distinguía el *tipo* de actividad física —dimensión actividad física.

Del total de imágenes publicadas en estos libros de texto ($N=6673$), 801 —11,8% del total— se descartaron de acuerdo a los criterios descritos anteriormente. Por lo tanto, para la descripción de los resultados $n=5972$.

Variables

Las variables analizadas en este estudio fueron: *género* —condición que establece diferencias entre hombres, mujeres y grupos de hombres-mujeres—; *tipo* de actividad física —las diferentes denominaciones de las actividades físicas y/o deportes—; *ámbito de práctica* —contexto o situación donde se realiza la actividad—; *espacio* —entorno físico donde se practica la actividad—; y *nivel* —nivel de dedicación, seriedad y/o profesionalización—.

Se tomó como variable independiente el *género*.

En la Tabla 1 se explicitan los indicadores que operativizan cada una de las variables y que configuraron el sistema de codificación para el análisis de contenido.

Tabla 1.
Sistema de categorías

Dimensiones	Categorías	Indicadores
1. Cuerpo	1.1. Género	1.1.1. Hombres 1.1.2. Mujeres 1.1.3. Grupos de hombres-mujeres 1.1.4. No se distingue
2. Actividad física	2.1. Tipo de actividad física	2.1.1. Deportes colectivos
		2.1.2. Deportes individuales
		2.1.3. Artísticas
		2.1.4. <i>Fitness</i> y Condición Física
		2.1.5. Complementarias
		2.1.6. De higiene postural
		2.1.7. Actividades Físicas de Aventura y Naturaleza —AFAN—
		2.1.8. Prácticas de interiorización
		2.1.9. Juegos
		2.1.10. Laborales
		2.1.11. Actividades de la Vida Diaria —AVD—
		2.1.12. Otras
		2.1.13. No se distingue
	2.2. Ámbito de práctica	2.2.1. Competitivo
		2.2.2. Educativo formal
		2.2.3. Educativo no formal
		2.2.4. Informal
		2.2.5. Utilitario
		2.2.6. Instrumentalizado
		2.2.7. Escénico
		2.2.8. No se distingue
	2.3. Espacio	2.3.1. Exterior deportivo
		2.3.2. Medio Natural
		2.3.3. Exterior
		2.3.4. Interior deportivo
		2.3.3. Interior
		2.3.4. No se distingue
	2.4. Nivel	2.4.1. Élite
		2.4.2. No elite
		2.4.3. No se distingue

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

El sistema de categorías utilizado para efectuar el análisis de contenido de las imágenes combina categorías de otro sistema de codificación (Táboas, 2009), con categorías adaptadas de este mismo sistema y categorías enteramente originales. Se modificó la categoría *ámbito de práctica* siguiendo las indicaciones de las conclusiones de la tesis doctoral de esta autora, en las que apuntaba la necesidad de «redefinir esta variable con la finalidad de obtener resultados más precisos en próximos análisis» (p. 461). De forma previa a la recopilación de los datos, se comprobó la adecuación de la categoría modificada *ad hoc*, es decir, su validez, fiabilidad, objetividad y utilidad práctica (Heinemann, 2003). Este proceso se organizó en tres fases:

1. *Prueba piloto*. Se realizó una prueba piloto para comprobar el correcto funcionamiento de la nueva categoría. De un total de 539 imágenes analizadas en un primer momento, se extrajo una muestra de 238 imágenes a través de un muestreo aleatorio simple utilizando una tabla de números aleatorios. Este número de imágenes se seleccionó siguiendo los criterios de Lacy y Riffe (1996) que indican que el tamaño apropiado de la muestra no puede ser inferior a 50 unidades y raramente superior a 300.

2. *Consulta a expertos/as*. Colaboraron en esta tarea tres expertos/as en análisis de contenido. Los tres manejan el análisis de contenido como técnica principal en sus investigaciones. Con el objeto de facilitar la labor de los expertos/as, se diseñó una página web. En ella se detallaron los pasos que los expertos/as debían seguir para la valoración del sistema de codificación. Esta página incluyó: el sistema de categorías; 15 imágenes de muestra para que pudieran comprobar el funcionamiento del sistema; y un formulario. En este formulario se solicitó a los expertos/as su opinión sobre: adecuación del sistema de categorías al objeto de estudio, exhaustividad y mutua exclusividad de las categorías, claridad en la redacción de las definiciones y minimización de la subjetividad del observador. La información se recogió mediante escala de Likert con valores comprendidos entre 1 —muy en desacuerdo— y 5 —muy de acuerdo— e información cualitativa complementaria. La mayoría de los ítems recibieron una valoración de 4 o 5 por los tres expertos/as.

3. *Prueba intercodificadores*. Colaboraron en esta tarea tres expertas en análisis de contenido. La observación y codificación de las imágenes para la prueba intercodificadores se realizó de forma individual sobre un total de 50 imágenes, pertenecientes a la muestra final analizada. Veinte de las 50 imágenes manejadas respondieron a un muestreo no aleatorio. Este criterio de selección se realizó para obtener la mayor variabilidad de casos que permitieran testar todas las subcategorías del instrumento. Las 30 imágenes restantes correspondieron a un muestreo aleatorio simple. Posteriormente, se calculó

la fiabilidad intercodificadores para averiguar el grado de acuerdo. El alfa de Krippendorff obtuvo alta fiabilidad: *género* — $\alpha=.94$ —, *tipo de actividad física* — $\alpha=.94$ —, *ámbito de práctica* — $\alpha=.90$ —, *espacio* — $\alpha=.92$ —, *nivel* — $\alpha=.92$ —. Los valores *del* alfa de Krippendorff — $.80$ — en todas la variables, confirman la fiabilidad del sistema de categorías. Finalizada la codificación de todas las imágenes, una persona externa a este proceso codificó 300 imágenes, pertenecientes a la muestra final y se calculó nuevamente el alfa de Krippendorff para averiguar la fiabilidad de la codificación final. Para esta segunda prueba de fiabilidad se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple para la selección de las imágenes. El alfa de Krippendorff calculado en esta segunda prueba, también obtuvo alta fiabilidad: *género* — $\alpha=.96$ —, *tipo de actividad física* — $\alpha=.96$ —, *ámbito de práctica* — $\alpha=.84$ —, *espacio* — $\alpha=.87$ —, *nivel* — $\alpha=.85$ —. Los valores obtenidos confirmaron la fiabilidad de los resultados.

Análisis y procesamiento de los datos

Las 5972 imágenes fueron codificadas por la investigadora principal dividiendo el trabajo en varias sesiones para evitar errores por agotamiento. Las imágenes se analizaron mediante observación directa del libro de texto. Aquellas fotografías que presentaron dudas acerca del *tipo* de actividad física representado en la imagen, se codificaron a través de la información aportada por el texto o paratexto que las acompañaba. El análisis estadístico se llevó a cabo con la ayuda del software SPSS 20.0. Se realizó un análisis descriptivo univariante, medidas de asociación entre las diferentes variables —bivariante— y comparativo entre editoriales. Se emplearon tablas de contingencia y residuos tipificados corregidos; y se aplicó el test Ji-cuadrado de Pearson con un nivel de significación en el 5% — $\alpha=.05$ —. Para este nivel de significación, los residuos tipificados corregidos son significativos cuando los valores son superiores en valor absoluto a $\pm 1,96$.

RESULTADOS

Hipótesis 1. El análisis descriptivo reveló que los *hombres* son el género más representado. Seguidamente se representan a las *mujeres* y por último, el *grupo de hombres y mujeres*. —Véase Tabla 2—. En el análisis por editoriales se encontró que 9 de las 12 representan más *hombres* que *mujeres* en sus imágenes. Las editoriales Teide, Pila Teleña, Bruño: Pila-Teleña, Akal, y Santillana representan a los *hombres* en más del 50% de sus fotografías —54,9%, 52,9%, 52,8%, 52,2% y 50,7%, respectivamente—. Por el contrario, las editoriales Serbal y Kip Kiné, representan más *mujeres*, destacando el caso de la editorial Serbal que las representa en un 67,2%. Por último,

la editorial Almadraba representa casi de forma igualitaria ambos géneros —hombres: 43% y mujeres: 42,2%—. —Véase Figura 1—.

Tabla 2.

Género de los sujetos representados

Género	N	%
Hombres	2702	45,2%
Mujeres	2017	33,8%
Grupo de hombres y mujeres	1253	21,0%

Fuente: Elaboración propia.

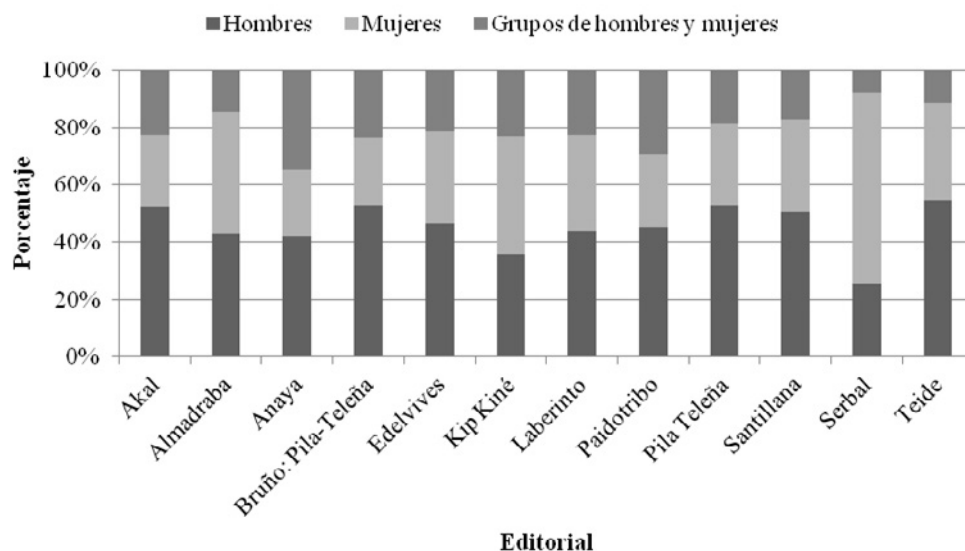


Figura 1. Género de los sujetos representados según la editorial

Hipótesis 2. El análisis reveló que las actividades más practicadas por las *mujeres* son: los *deportes individuales*, las *actividades de fitness y condición física*, los *deportes colectivos* y las *actividades artísticas*. En el caso de los *hombres*, los *deportes* —tanto *colectivos* como *individuales*— son las actividades en las que más se les representa, suponiendo estas un 56,5% de la muestra total. La tercera actividad más practicada por ellos es la de *fitness y condición física*. En el caso de las AFAN, los porcentajes son similares entre hombres —5,8%— y mujeres —5,5%—. Por último, los *grupos de hombres y mujeres* aparecieron más representados en: *actividades artísticas*, *actividades de fitness y condición física* y en *deportes individuales*. —Véase Tabla 3—. El cálculo de los residuos tipificados corregidos confirmó que la relación entre

las variables *tipo* y *género* es estadísticamente significativa. Como se puede observar en la Tabla 3, existe una relación positiva entre ser *hombre* y practicar deportes colectivos —valor 15,5—; entre ser mujer y practicar *deportes individuales* —valor 6,8—, *prácticas de interiorización* —valor 5,7— y *actividades de fitness y condición física* —valor 4,0— y; entre los *grupos mixtos* y las *actividades artísticas* —valor 9,6—, los *juegos* —valor 8,0— y las *AFAN* —valor 3,8—. En contraste, se observa una relación negativa entre ser *mujer* y practicar *deportes colectivos* —valor -8,8—; entre ser *hombre* y practicar *actividades artísticas* —valor -9,0—, *prácticas de interiorización* —valor -5,5— o realizar *AVD* —valor -3,7— y; entre los *grupos mixtos* y los *deportes* —valor -8,7.

Tabla 3.

Tipo de actividad física representada en las imágenes en función del género

		Hombres	Mujeres	Grupo de hombres-mujeres
Deportes colectivos	Frecuencia	796	284	146
	% de género	29,5%	14,1%	11,7%
	Residuos corregidos	15,5	-8,8	-8,7
Deportes individuales	Frecuencia	730	647	213
	% de género	27,0%	32,1%	17,0%
	Residuos corregidos	0,6	6,8	-8,7
Artísticas	Frecuencia	186	232	230
	% de género	6,9%	11,5%	18,4%
	Residuos corregidos	-9,0	1,2	9,6
<i>Fitness</i> y condición física	Frecuencia	434	417	217
	% de género	16,1%	20,7%	17,3%
	Residuos corregidos	-3,3	4,0	-0,6
Complementarias	Frecuencia	18	18	9
	% de género	0,7%	0,9%	0,7%
	Residuos corregidos	-0,7	0,9	-0,2
De higiene postural	Frecuencia	22	32	9
	% de género	0,8%	1,6%	0,7%
	Residuos corregidos	-1,7	2,9	-1,3
AFAN	Frecuencia	156	110	107
	% de género	5,8%	5,5%	8,5%
	Residuos corregidos	-1,4	-1,8	3,8
Prácticas de interiorización	Frecuencia	19	62	22
	% de género	0,7%	3,1%	1,8%
	Residuos corregidos	-5,5	5,7	0,1
Juegos	Frecuencia	119	66	119
	% de género	4,4%	3,3%	9,5%
	Residuos corregidos	-2,2	-4,6	8,0

		Hombres	Mujeres	Grupo de hombres-mujeres
Laborales	Frecuencia	13	3	7
	% de género	0,5%	0,1%	0,6%
	Residuos corregidos	1,1	-2,1	1,1
AVD	Frecuencia	32	52	30
	% de género	1,2%	2,6%	2,4%
	Residuos corregidos	-3,7	2,7	1,4
Otras	Frecuencia	176	93	143
	% de género	6,5%	4,6%	11,4%
	Residuos corregidos	-1,1	-5,0	7,1

Con respecto al *ámbito* de práctica —Véase Tabla 4—, los ámbitos en los que más se representan ambos géneros son en primer lugar el *competitivo*, seguido por el *educativo formal* y en tercer lugar, el *informal*. Los ámbitos de práctica más representados para los *grupos de hombres y mujeres* son: *educativo formal*, *informal* y *educativo no formal*. Tanto el test Ji-cuadrado como los residuos tipificados corroboraron la dependencia estadísticamente significativa entre estas variables. La probabilidad de que los *hombres* aparezcan en el ámbito *competitivo* fue significativamente mayor de lo que cabría esperar si las variables fueran independientes —residuo 14,1—, así como que las *mujeres* aparezcan en el ámbito *informal* —residuo 4,6— o *utilitario* —residuo 3,7—. Por el contrario, la probabilidad de que las *mujeres* aparezcan en el ámbito *competitivo* fue significativamente menor de lo que cabría esperar si las variables fueran independientes —residuo -2,5—, y de que los *hombres* aparezcan en el *educativo formal* —residuo -7,9— o *escénico* —residuo -3,5—. Por otro lado, existe una relación positiva entre los *grupos mixtos* y el ámbito *educativo formal* y *escénico* —residuos 10,7 y 5,5, respectivamente—, y negativa con el ámbito *competitivo* —residuo -14,1—.

Tabla 4.

Ámbito de práctica representado en las imágenes en función del género

		Hombres	Mujeres	Grupo de hombres-mujeres
Competitivo	Frecuencia	950	438	154
	% de género	38,9%	27,1%	13,0%
	Residuos corregidos	14,1	-2,5	-14,1
Educativo formal	Frecuencia	484	385	434
	% de género	19,8%	23,8%	36,7%
	Residuos corregidos	-7,9	-1,2	10,7

		Hombres	Mujeres	Grupo de hombres-mujeres
Educativo no formal	Frecuencia	329	196	192
	% de género	13,5%	12,1%	16,2%
	Residuos corregidos	-0,4	-2,2	2,9
Informal	Frecuencia	442	392	235
	% de género	18,1%	24,2%	19,9%
	Residuos corregidos	-3,8	4,6	-0,5
Utilitario	Frecuencia	83	90	39
	% de género	3,4%	5,6%	3,3%
	Residuos corregidos	-2,2	3,7	-1,5
Instrumentalizado	Frecuencia	39	31	19
	% de género	1,6%	1,9%	1,6%
	Residuos corregidos	-0,5	0,8	-0,3
Escénico	Frecuencia	114	86	109
	% de género	4,7%	5,3%	9,2%
	Residuos corregidos	-3,5	-1,2	5,5

En relación al *espacio* de práctica, el análisis de las imágenes evidenció que los libros de texto representan a los *hombres* en espacios *deportivos* en un 68,5% de los casos y, en espacios *exteriores* en un 60,9%. Las *mujeres* son representadas en espacios *deportivos* en un 53% de las imágenes y, al contrario que los hombres en espacios *interiores* en un 50,7% del total. Los *grupos mixtos* se representan en espacios *no deportivos* en un 54,9% de las fotografías y en espacios *exteriores* con un 59% —Véase Tabla 5—. El cálculo de los residuos tipificados corregidos confirmó que la relación entre las variables *espacio* y *género* es estadísticamente significativa. Como se puede observar en la Tabla 5, existe una relación positiva entre ser *hombre* y realizar actividades en espacios *exteriores deportivos* —valor 13,4—, entre ser *mujer* y los espacios *interiores* —valor 8,8— y; entre los *grupos mixtos* y las prácticas llevadas a cabo en espacios *exteriores* —valor 6,8— y en el *medio natural* —valor 4,7—. Por otro lado, existe una relación negativa entre ser *hombre* y los espacios *interiores* —valor -10,9—, entre ser *mujer* y los espacios *exteriores deportivos* —valor -7,9— y; entre los *grupos mixtos* y los espacios *deportivos* —*exteriores*: valor -7,0 e *interiores*: valor -4,3—.

Tabla 5.

Espacio en el que se ubican las imágenes en función del género

		Hombres	Mujeres	Grupo de hombres-mujeres
Exterior deportivo	Frecuencia	922	394	247
	% de género	37,4%	21,6%	20,4%
	Residuos corregidos	13,4	-7,9	-7,0
Medio natural	Frecuencia	229	166	168
	% de género	9,3%	9,1%	13,9%
	Residuos corregidos	-2,1	-2,0	4,7
Exterior	Frecuencia	350	341	299
	% de género	14,2%	18,7%	24,7%
	Residuos corregidos	-6,6	0,9	6,8
Interior deportivo	Frecuencia	765	573	300
	% de género	31,1%	31,4%	24,8%
	Residuos corregidos	1,9	1,8	-4,3
Interior	Frecuencia	196	353	198
	% de género	8,0%	19,3%	16,3%
	Residuos corregidos	-10,9	8,8	3,2

Con respecto al *nivel* de práctica, el análisis reveló que aunque ambos *géneros* presentan mayores porcentajes en niveles de *no élite* deportiva, los *hombres* son más representados que las *mujeres* en actividades de *alto rendimiento*. —Véase Tabla 6—. El cálculo de los residuos tipificados corregidos confirmó que la relación entre las variables *nivel* y *género* es estadísticamente significativa. Los residuos mostrados en la Tabla 6 indican que el número de imágenes que muestran *hombres* realizando actividades de *élite* fue significativamente mayor de lo que cabría esperar si las variables fuesen independientes —valor 14,6—. Por el contrario, el número de imágenes que muestran *mujeres* realizando actividades de *alto rendimiento* fueron menos de las esperadas bajo una relación de independencia —valor -6,1—.

Tabla 6.

Nivel de práctica mostrado en las imágenes en función del género

		Hombres	Mujeres	Grupo de hombres-mujeres
Élite	Frecuencia	545	191	52
	% de género	21,2%	9,9%	4,3%
	Residuos corregidos	14,6	-6,1	-10,7

		Hombres	Mujeres	Grupo de hombres-mujeres
No élite	Frecuencia	2022	1733	1148
	% de género	78,8%	90,1%	95,7%
	Residuos corregidos	-14,6	6,1	10,7

DISCUSIÓN

El análisis de las imágenes mostró un desequilibrio entre personajes masculinos y femeninos, a favor de los primeros; y evidenció que el modelo de actividad física representado varía en función del género de los personajes. En las fotografías, hombres y mujeres realizan actividades distintas, en ámbitos de práctica y espacios diferenciados, y con diferente nivel.

Los datos que colocan el modelo masculino como predominante son similares a los aportados por Parham (2013) que indicaba que las mujeres eran representadas un 10% menos que los hombres en los libros de inglés y por Táboas-Pais y Rey-Cao (2012) que, en los libros de EF, encontraron que los hombres se representaban en un 49,49%, las mujeres en un 31,97% y los grupos mixtos en un 18,54%. Asimismo, se corroboran los datos de diversas investigaciones que evidenciaron la menor aparición de personajes femeninos frente a personajes masculinos en diversas materias (Blanco, 2003; Gallardo, 2008; González, 2005; Moya *et al.*, 2013; Terrón & Cobano-Delgado, 2009). Estos datos se alejan de las pautas indicadas en la LOE sobre la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Sin embargo, cabe destacar la existencia de tres editoriales que se alejan de esta tendencia. Las editoriales Serbal y Kip Kiné representan en sus fotografías más mujeres que hombres. En este caso el estereotipo del género se realiza a la inversa y se aleja del criterio establecido por Rey-Cao *et al.* (2014, p. 82) que indican que «las imágenes de los libros de texto de EF deben equilibrar el porcentaje en las que aparecen solo hombres y en las que aparecen solo mujeres». Es la editorial Almadra la que más se aproxima a las directrices indicadas en el marco legislativo educativo.

En relación a la atribución de actividades físicas en función del género, los resultados de este estudio difieren parcialmente de lo expuesto en la literatura previa. Los datos encontrados coinciden con los estudios de Chillón *et al.* (2002), García *et al.* (2002) y Táboas-Pais y Rey-Cao (2012) que indicaban que los hombres practican mayoritariamente deportes —tanto

colectivos como individuales— mientras que las mujeres practican deportes individuales, actividades artísticas, prácticas de interiorización o actividades de *fitness* y condición física. Sin embargo, la vinculación de las AFAN con el género masculino, tal y como apuntaban García y Llopis (2010), no ha sido constatada en este estudio. Aunque la literatura sugería que la aventura se considera más a menudo un valor para los hombres, los datos obtenidos asocian este tipo de actividad física con grupos mixtos. La relación género-tipo de actividad física en los manuales de EF perpetúa los valores hegemónicos identificados con la masculinidad y la feminidad (Klomstem *et al.*, 2005). Podemos atestiguar que no se cumple con los criterios propuestos en investigaciones previas, tales como evitar la representación de hombres y mujeres en función del patrón hegemónico asociado al género (Rey-Cao *et al.*, 2014).

También la relación género-ámbito parece responder a este patrón central. Durante la vigencia de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo —LOGSE— las investigaciones sobre libros de texto asociaron competición y masculinidad. Táboas-Pais y Rey-Cao (2012) encontraron un 69,3% de hombres frente a un 26,9% de mujeres representadas en actividades competitivas. Ya con la LOE las diferencias se han reducido pero la vinculación hombre-competición sigue siendo significativa. La encuesta de hábitos deportivos efectuada por García y Llopis (2010) denota que las representaciones podrían convertirse en elecciones: el 18% de hombres encuestados compiten frente al 5% de mujeres. Las mujeres se relacionan tradicionalmente con la esfera de lo cotidiano y familiar y esto se traduce en una mayor representación en ámbitos informales y utilitarios.

En relación al uso del espacio, los resultados obtenidos coinciden con los aportados por Táboas-Pais y Rey-Cao (2012), que hallaron relaciones significativas entre hombres y espacios exteriores; y mujeres y espacios interiores. Las investigaciones sobre el uso de espacios de práctica deportiva ya apuntaban estas diferencias en función del género (Martínez & Puig, 2000; Vilanova & Soler, 2008).

En lo que se refiere al nivel de práctica, las imágenes asocian a los hombres con las actividades de élite. Estos datos concuerdan con los aportados por Táboas-Pais y Rey-Cao (2012) para las imágenes de la LOGSE. Siguiendo a Rey-Cao *et al.* (2014), la representación de la participación de hombres y mujeres en competiciones institucionalizadas y en la élite deportiva en una proporción similar sería un buen criterio para evitar el estereotipo. Además, favorecería, atendiendo al propio texto de la LOE, «el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres».

CONCLUSIONES

Las imágenes de los libros de texto de EF de la LOE se alejan del equilibrio en la representación de hombres y mujeres y continúan dándole más importancia al modelo masculino frente al modelo femenino.

Las imágenes presentes en los libros de EF reproducen una cultura corporal diferenciada en función del género. La cultura corporal femenina se caracteriza por la práctica de deportes individuales, actividades artísticas, prácticas de interiorización y actividades de *fitness* y condición física, en ámbitos informales y utilitarios, espacios interiores y en niveles de práctica alejados del alto rendimiento. Sin embargo, la cultura corporal masculina se caracteriza por la práctica de deportes —tanto colectivos como individuales—, en ámbitos competitivos, espacios exteriores y en niveles de práctica vinculados con la élite deportiva.

En definitiva, los libros de texto de EF transmiten al alumnado una cultura corporal sesgada, que puede llegar a influenciar la elección de actividades físicas futuras, y consolidar su imaginario en función de los patrones hegemónicos presentes en la sociedad.

Aunque la muestra de estudio fue elevada, solo se examinaron libros españoles y solo en español. El año de cierre de la muestra fue 2011 y, en el caso de editoriales que publicaron más de un proyecto o colección, se seleccionó una colección por editorial. En este sentido, reseñamos como limitación del estudio la publicación de imágenes durante el periodo LOE que no habrían sido analizadas. Estos resultados no son, entonces, universales pero contribuyen al cuerpo de la investigación.

Es necesario seguir incrementando el conocimiento en torno a la representación del género en los libros de texto y en otros materiales didácticos de EF, en España y en otros países y/o idiomas. Además, la reciente puesta en marcha de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa —LOMCE— plantea una nueva pregunta en torno a si las propuestas de mejora de la calidad educativa se verán reflejadas en una mejora de los nuevos materiales didácticos.

NOTAS

- 1 Investigación realizada bajo la ayuda de apoyo a la etapa predoctoral del Plan Galego de Investigación, Innovación e Crecemento 2011-2015 (Plan I2C). Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, R. (2010). Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía. Una reflexión desde las experiencias significativas. *Educación Física y Ciencia*, 12, 13-23.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 311, 13-49.
- Barbero, J. I. (2001). Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la educación física? *Ágora para la EF y el Deporte*, 1, 18-36.
- Blanco, N. (2003). La imagen del mundo: la representación de mujeres y varones en textos de Educación Secundaria Obligatoria. En M.D. Villuendas y A. J. Gordo López (Eds.), *Relaciones de género en psicología y educación* (pp. 31-45). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Cantó, R., & Ruiz, L. M. (2005). Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1 (1), 28-45. doi: 10.5232/ricyde2005.00103
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A.C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Chillón, P., Delgado, M., Tercedor, P., & González-Gross, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 5-12.
- Gallardo, A. M.^a (2008). Los modelos masculino y femenino en libros de EGB y Educación Primaria. Estudio comparativo. *GIBRALFARO. Revista de Creación Literaria y Humanidades*, 7(57). Recuperado de <http://goo.gl/UMDbB8>
- García, M., & Llopis, R. (2010). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García, M., Puig, N. & Lagardera, F. (Coords.). (2002). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial (2.^a edición).
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 77-88.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Klomsten, A. T., Marsch, H. W., & Skallvik, E. M. (2005). Adolescents' Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender Differences. *Sex Roles*, 52 (9/10), 625-636. doi: 10.1007/s11199-005-3730-x
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 106 B.O.E., 17158-17207 (4 de mayo de 2006).
- Lacy, S., & Riffe, D. (1996). Sampling error and selecting inter-coder reliability samples for nominal content categories: Sins of

- omission and commission in mass communication quantitative research. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 73, 969-973. doi:10.1177/107769909607300414
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- Macías, V., & Moya, M. (2002). Género y deporte. la influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 129-148. doi:10.1174/021347402320007564
- Martínez, J. & Puig, N. (2002). Espacio y tiempo en el deporte. En M. García Ferrando, N. Puig, y F. Lagardera (Comps.), *Sociología del Deporte* (pp. 151-177). Alianza Editorial, Madrid.
- Mosquera, M. J., & Puig, N. (2002). Género y edad en el deporte. En M. García Ferrando, N. Puig, y F. Lagardera (Comps.), *Sociología del Deporte* (pp. 99-132). Alianza Editorial, Madrid.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-18.
- Parham, F. (2013). Gender representation in children's EFL textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (9), 1674-1679.
- Olivera, J., & Olivera, A. (1995a). La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. *Apunts: educación física y deportes*, 41, 10-29.
- Olivera, A., & Olivera, J. (1995b). Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. *Apunts: educación física y deportes*, 41, 108-123.
- Pelegrín, A., León, J. M.^a, Ortega, E., & Garcés, E. J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de Educación Física en escolares. *Educación XX1*, 15(2), 271-292.
- Rey-Cao, A., Táboas-Pais, M.^a I., & González-Palomares, A. (2014). Criterios para la selección de imágenes sin estereotipos vinculadas con la práctica de actividad físico-deportiva en la edición de libros de texto. *Enseñanza & Teaching*, 32 (2), 73-96. doi: 10.14201/et20143217396
- Rodríguez, M.^a C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, 342, 397-418.
- Táboas, M.^a I. (2009). *Análisis de los estereotipos corporales y de los modelos de actividad física representados en las imágenes de los libros de texto de Educación Física*. [Tesis doctoral]. Universidade de Vigo. Pontevedra.
- Táboas-Pais, M.^a I., & Rey-Cao, A. (2012): Gender Differences in Physical Education Textbooks in Spain: A Content Analysis of Photographs. *Sex Roles*, 67, 389-402. doi: 10.1007/s11199-012-0174-y
- Terrón, M.^a T., & Cobano-Delgado, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 231-248.

- Vázquez, B. (2001). Los valores corporales y la educación física: Hacia una reconceptualización de la educación física. *Agora para la EF y el Deporte*, 1, 7-17.
- Vilanova, A., & Soler, S. (2008). Las mujeres, el deporte y los espacios públicos. Ausencias y protagonismos. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 91, 29-34.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Alba González-Palomares. Doctora por la Universidad de Vigo. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Diplomada en Educación Física. Ha impartido clases en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte bajo contrato predoctoral subvencionado por la Xunta de Galicia. Su labor investigadora se centra en el estudio de la cultura corporal y los estereotipos vinculados al cuerpo y las expresiones motrices presentes en la Educación Física escolar.

M.^a Inés Táboas-Pais. Doctora por la Universidad de Vigo. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; y diplomada en Magisterio. Su labor docente ha estado vinculada al Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Vigo y al Departamento de Ciencias del Deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM). Sus principales líneas de investigación son: cultura corporal y deporte, aspectos sociales en la educación física, transmisión de ideologías y estudios de género.

Ana Rey-Cao. Doctora en Educación Física. Es profesora titular del área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Vigo. Imparte docencia desde el año 2002 en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Sus líneas de investigación se articulan en torno al análisis de las dimensiones de la cultura corporal que se manifiestan en la Educación Física escolar y en las políticas deportivas.

Dirección de las autoras: Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Despacho 205. Universidade de Vigo
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra
E-mail: albagonzalez@uvigo.es
itaboasp@gmail.com
anacao@uvigo.es

Fecha Recepción del Artículo: 30. Enero. 2015

Fecha modificación Artículo: 11. Marzo. 2015

Fecha Aceptación del Artículo: 21. Abril. 2015

Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

8

APORTES TEÓRICOS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS EN ÁFRICA

(THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF THE GENDER APPROACH TO IMPROVE EDUCATION FOR AFRICAN GIRLS)

M.^a Josefa Cabello Martínez
Irene Martínez Martín
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.5944/educXX1.14474

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Cabello Martínez, M.J. y Martínez Martín, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XX1*, 20(1), 163-181, doi: 10.5944/educXX1.14474

Cabello Martínez, M.J. & Martínez Martín, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. [Theoretical contributions of the gender approach to improve education for African girls]. *Educación XX1*, 20(1), 163-181, doi: 10.5944/educXX1.14474

RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación que pretende encontrar respuestas al interrogante: ¿qué aporta la inclusión de una perspectiva de género postcolonial y africana a la mejora del desarrollo y la educación de las niñas, en la construcción de sociedades más justas e igualitarias? La finalidad principal del mismo es la fundamentación y la argumentación respecto a la conexión entre los beneficios aportados por la perspectiva de género y una determinada forma de hacer educación.

El método de investigación seguido se basa en los principios cualitativos de estudio, el análisis documental, bibliográfico y de experiencias para definir el estado de la cuestión, los informes de investigaciones anteriores y las prácticas reflexivas para la acción; todo ello orientado a descifrar y redefinir el valor añadido que otorga un enfoque de género postcolonial y transversal, basado en investigaciones africanistas, para una acción educativa transformadora y

crítica.

Como principales resultados y conclusiones establecemos que la educación no permanece al margen de los debates en torno a la construcción de sociedades más equitativas en favor de la justicia social, sino que se inserta en prácticas promovidas por enfoques sociales alternativos que pretenden la descolonización de los saberes respecto de las lógicas dominantes. Entre las contribuciones de estos nuevos paradigmas sociales encontramos las aportaciones que los feminismos postcoloniales y africanos hacen a la ciudadanía, destacando las relacionadas con perspectiva de género, desarrollo, empoderamiento y educación, tales aportaciones nos permiten avanzar en la definición de una forma particular de saber, ser y hacer que oriente la acción educativa.

PALABRAS CLAVE

Educación; equidad; género; desarrollo; África.

ABSTRACT

The purpose of this paper try to answer the question: what is the best part of the inclusion of a postcolonial African gender approach for improving female development and education for more equal and just societies? The main objective of this paper is the connection between the benefits provided by the gender perspective and a specific way to educate. Therefore, we'll try to connect the benefits of a gender and postcolonial approach, based on African studies, with the education for a social and equal development for girls and boys.

The research method followed for achieving these goals is based on the study of qualitative principles, documentary analysis, research reports and reflective practices for action; the postcolonial and gender approach is based on African research which attempts to transform the educational activity and the equality in development. The main results and conclusions of the paper establish that education is the center of the discussions about the need for an equitable society with social justice. Regarding that, we need different social approaches from dominant thinking. Among the contributions of these new social paradigms, we find the contributions that African and postcolonial feminism make to citizenship. This approach puts emphasis on topics such as gender, development, empowerment and education. These different topics will define a particular way to know, to be and to act in favor of a social justice.

KEYWORDS

Basic education; equality; gender; development; Africa.

«No hay barrera, cerradura, ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente». Virginia Woolf

INTRODUCCIÓN

Este artículo trata de recoger los aspectos clave de una investigación orientada a la construcción de un ensayo crítico y reflexivo, cuya finalidad es defender la inclusión de un enfoque de género en las iniciativas de educación y desarrollo para el avance en una sociedad más justa e igualitaria. Dentro de los principales objetivos de dicha investigación aparece en primer plano comprender las aportaciones que, desde la perspectiva de género, se proporcionan a la mejora educativa de las niñas desde su comunidad, así como plantear el empoderamiento en clave feminista como una estrategia educativa y de mejora de la calidad de vida de las personas.

El origen de nuestro ensayo de discusión teórica se ubica en proyectos de cooperación interuniversitaria en Mozambique, llevados a cabo por el equipo de investigación complutense al cual pertenecemos, y que han tenido como resultado la elaboración de un diagnóstico crítico (Cabello, Martínez y Sánchez, 2012; Cabello y Martínez, 2013) sobre la educación en dicho país. Centrándonos en las necesidades en materia de género detectadas, proponemos la elaboración de un enfoque de género que solvete desigualdades educativas y ayude a construir un nuevo enfoque teórico para la educación de las niñas.

El tratamiento que damos a los contenidos se enmarca dentro de un enfoque postcolonial y crítico en el estudio de las desigualdades sociales contemporáneas. Este enfoque cuestiona las lógicas basadas en jerarquías de poder global, racial, de género, epistémicas, pedagógicas... Y este cuestionamiento nos lleva a plantear enfoques alternativos de estudio, entre los cuales aparecen con especial relevancia dos temáticas: feminismo postcolonial y enfoque de género; y transculturalidad y africanismo. Encontrar las conexiones entre las mismas con una perspectiva de educación transformadora es un eje fundamental en nuestro trabajo.

La discusión de los resultados y conclusiones obtenidos nos permite definir cómo los términos relativos a perspectiva de género, desarrollo, empoderamiento y educación son constituyentes de una forma particular de saber, ser y hacer a la que no es ajena la educación. Construir un discurso teórico y práctico desde un enfoque de género nos lleva a estudiar lo que dicho enfoque tiene de particular, haciendo referencia a los intereses y necesidades de género.

Contextualización del estudio: transmisión del género a través de la educación, el desarrollo y la cultura

Cabe iniciar el contenido de este artículo afirmando que el género existe, al menos en las relaciones entre las personas y las sociedades. Dicho concepto hace referencia a las relaciones de poder entre hombres y mujeres, causa de grandes desigualdades, sean en el ámbito individual o colectivo y consecuencia del aprendizaje, la cultura y la sociedad.

Esta idea se enmarca en las reflexiones de Lagarde (2012) que entiende el género como aquello que está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos, en sus relaciones y en la política. Son importantes las aportaciones que la antropóloga americana Rubin (1986), citada por Oliva (2007) hace al referirse al «sistema sexo-género» considerando el género como «una divisoria impuesta socialmente a partir de relaciones de poder. Divisoria que asigna espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio. Es decir, además de como categoría analítica, se considera un sistema de organización social» (p. 27).

Vieitez, Martín y Rodríguez (2012) ahondando en los estudios de género y desarrollo apoyan y analizan la peculiar relación entre género, cultura y sociedad. La cultura es entendida como el conjunto de diferentes formas de vida, significados y valores, siendo heterogénea, diversa y en continuo movimiento. La categoría de género, en este marco, se vincula con el orden cultural y con una determinada organización social en la que las mujeres están en una posición desigual con respecto a los hombres. Es decir, los valores culturales van a influir en la construcción de las percepciones de desarrollo y de género y van a condicionar la respuesta local y global a estos aspectos.

Tripp (2008) hace una dura crítica hacia aquellas sociedades que defienden prácticas culturales que perjudican a las mujeres en nombre de la preservación de su identidad religiosa, étnica o cultural, muchas veces buscando proteger ciertos intereses políticos, económicos... lo que ha llevado a la «culturalización» de los debates en torno al género y los derechos de las mujeres. Vieitez (2013, 2014a), siguiendo a la autora anterior, reivindica que las prácticas culturales dañinas para las mujeres deben ser tratadas como un problema político más amplio, no limitando la intervención feminista a las reformas legales en exclusiva, sino dando valor, por ejemplo, a los trabajos sobre educación.

En relación con esta idea de cultura encontramos los *intereses estratégicos de género*, basados en la posición de género (desigual ubicación social, política, económica y cultural de las mujeres respecto de los hombres) en un

contexto determinado. Tener en cuenta estos *intereses estratégicos* será un elemento definitorio de la inclusión del enfoque de género en la educación, como base para la transformación de las estructuras sociales desiguales; ya que supone una concepción de la educación más allá de un enfoque de necesidades limitado a atender demandas puntuales (alfabetización, aumento de matriculaciones...), para pasar a un plano más complejo centrado en un enfoque de derechos. De esta manera se propicia un proceso de apoyo a la toma de conciencia y la adquisición de habilidades necesarias para una práctica transformadora. Según lo anterior, la acción educativa viene acompañada, además de por la toma de conciencia, por un cambio en las estructuras sociales y culturales desde las propias bases sociales a través de procesos participativos.

Nos proponemos seguidamente desarrollar esta última idea, definiendo las aportaciones que conlleva la inclusión de una perspectiva de género crítica en la educación y el desarrollo para la mejora educativa de las niñas.

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico seguido responde a técnicas propias de la investigación social cualitativa, específicamente la denominada teoría fundamentada, al entender el mundo social como un proceso en continua construcción. Se ha seguido un método inductivo y comparativo en el procesamiento de la información, con un procedimiento circular de análisis y síntesis para el debate teórico a lo largo de todo el estudio; cuya finalidad ha sido deconstruir las teorías, saberes y enfoques dominantes para su reinterpretación y reconstrucción.

Los criterios seguidos para la selección y estudio de las fuentes revisadas se han basado: en los años de publicación (desde los '90 al 2014), en la temática apropiada a la finalidad del tema a discutir (género, desarrollo y educación), en el área geográfica predeterminada (África) y en los enfoques coherentes a nuestra propuesta (descolonización de saberes).

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN TEÓRICA

Entre las contribuciones al análisis de las desigualdades sociales, desde los enfoques de descolonización de los saberes, el feminismo postcolonial tiene un protagonismo cada vez mayor, aportando nuevos argumentos al cuestionamiento del orden dominante mundial. A continuación, sinteti-

zamos las principales aportaciones de esta corriente de pensamiento a la comprensión de la desigualdad de género en la educación y el desarrollo.

Descolonizando el feminismo para la construcción de un enfoque de género en la educación

Al margen de las particularidades históricas, los feminismos comúnmente llamados occidentales han tenido una importante influencia en los análisis de género en todas las partes del mundo. Sobre todo, en materia de igualdad, de visibilización de la mujer, de emancipación o de denuncia de las desigualdades sexistas; sin embargo, al incorporar miradas descolonizadoras en estos análisis de género, se acusa a este feminismo de imponer un determinado modelo de ser mujer, y de entender las relaciones de género de una manera etnocéntrica, «sin dejar a África libertad de pensamiento con respecto a las relaciones entre hombres y mujeres» (Traoré, 2013, p. 132).

Estas corrientes de pensamiento feminista comienzan a «reivindicar identidades culturales propias a la vez que se enfrentan a las tradiciones patriarcales» (Suárez y Hernández, 2008, p. 15). Las autoras denuncian que los feminismos «occidentales se asuman como mundiales, ignorando los efectos del colonialismo y el imperialismo en la vida de las mujeres» (Suárez y Hernández, 2008, p. 15).

Cabe sintetizar las tesis del feminismo postcolonial en el pensamiento de Mohanty (2008) y en su apreciación de que «quizás, ya no se trate simplemente de los ojos de occidente» sino de cómo «occidente está dentro y reconfigura constantemente y globalmente los términos de raza y género» (Mohanty, 2008, p. 432). La misma autora sitúa a los feminismos postcoloniales en pro de alianzas híbridas, multiétnicas y transnacionales.

En este contexto de crítica, los feminismos africanos comparten con los feminismos postcoloniales (Gallardo, 2014) debates acerca de los modelos de ser mujer y ser hombre impuestos desde la ideología dominante del capitalismo patriarcal occidental, primero por la colonización y más adelante por la globalización, concluyendo que ambos modelos de organización social han dado lugar a ideas homogéneas de cultura, religión o sociedad en la mayoría de países del mundo.

Dicha corriente, según Grosfoguel (2013), se define por una perspectiva «interseccional²» ante las diferentes formas de opresión y reproducción de los ejes de poder que forman parte de nuestra civilización. El autor señala que la lucha contra el modelo capitalista y patriarcal requiere de una organización antisexista, antirracista, antieurocéntrica, antiimperialista y antico-

lonial. Siguiendo esta lógica, luchar contra el patriarcado y la globalización eurocéntrica requiere organizarse de manera «interseccional» evitando así que se vuelvan a reproducir las lógicas de dominación occidental. Ello justifica la pertinencia de descolonizar el sistema-mundo capitalista/patriarcal; moderno-colonial.

En este marco de reivindicaciones feministas, desde un punto de vista intercultural y africano, se reconoce la necesidad de descolonizar un feminismo europeo, etnocéntrico y universalista, para lograr una «lectura de los problemas de las mujeres desde sus propias realidades, es decir, sin abandonar su cultura y mundo social» (Kabunda, 2009, p. 222).

Construcción y socialización del género desde el feminismo africano

Al hablar de diferencias entre los feminismos occidentales y los africanos conviene no perder de vista los puntos comunes y de interseccionalidad¹, entre los que cabe recordar las semejanzas en torno a la defensa y garantía de los derechos humanos y de las mujeres, la visibilización de las mismas, o la toma de conciencia ante las desigualdades. Entre las diferencias, por tener una influencia primordial en el desarrollo educativo, destacaremos las aportaciones que se hacen desde los feminismos africanos sobre la construcción y socialización del género.

Tomando como referencia la idea de género como constructo cultural y atendiendo a las particularidades de cada realidad, la antropóloga nigeriana, Amadiume (1997) entiende que el género está formado por categorías flexibles, las cuales tienen como resultado diferentes formas de relación y de poder; el respeto a la diversidad de cada contexto es la base del pensamiento de la autora. Esta misma tesis es apoyada por otras autoras, como la feminista africana Oyèwumi (2010) quien critica el uso generalizado de «mujer» como categoría social, sin poder y definida en relación con al varón; y defiende la necesidad de teorizar sobre las diversas formas de desigualdad (raza, género, clase, edad o etnia) en la organización social, apoyándose en la afirmación de que «el género no puede abstraerse del contexto social y de otros sistemas de jerarquía» (Oyèwumi, 2010, p. 28).

Mobolanle (2011) señala que interpretar las realidades de las mujeres africanas según conceptos feministas occidentales puede llevar a distorsiones y falta de comprensión, por ello el feminismo africano aboga por *repensar* desde África las categorías de género y mujer, oponiéndose al pensamiento dominante. Jabardo (2012) y Vieitez (2013 y 2014a) defienden que no todos estamos globalizados de la misma manera (conexiones sur-sur, norte-norte, norte-sur), de ahí la preocupación por entender el género desde

su diversidad con el fin de elaborar una epistemología alternativa y contra-hegemónica.

Las conceptualizaciones basadas en el etnocentrismo cultural sobre género y desarrollo generan por parte de los feminismos africanos —apoyados por la crítica elaborada por los feminismos postcoloniales— la reivindicación de un desarrollo transformador, que tenga en cuenta las características particulares de cada contexto evitando, entre otros aspectos, las generalizaciones.

Estas especificidades en la construcción de conocimiento en general y de la idea de género en particular remiten a la forma de entender lo cultural y las pautas sociales de cada comunidad y adquieren especial relevancia ante el propósito de incluir un enfoque de género en la educación. A continuación presentaremos algunas aportaciones prácticas que dicho pensamiento genera en la acción educativa para el cambio social pro-equidad.

NOTAS CONCLUSIVAS PARA UNA ACCIÓN EDUCATIVA EMANCIPADORA Y CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Al observar la actualidad con una mirada que busca la equidad comprobamos que la desigualdad de género está muy presente en nuestras sociedades, tanto en la educación (socialización desigual de niños y niñas, desiguales orientaciones en la formación profesional, falta de perspectiva de género en la formación de formadores...), como en el empleo, la política o la economía. El enfoque de género sitúa la causa de esta desigualdad en una recolonización del patriarcado unida a la extensión de un modelo socio-económico globalizado en la desigualdad. En consecuencia, las estrategias feministas para el desarrollo, además de plantear un enfoque crítico de análisis, incluyen una perspectiva de género transversal en la acción, siendo la actividad educativa un factor determinante.

Los significados que el feminismo postcolonial otorga a la perspectiva de género, están íntimamente relacionados con un enfoque de derechos y, por lo tanto, con un determinado paradigma social. Unir la perspectiva de género a un enfoque de derechos interdependientes, tal y como los entiende Tomasevski (2004), nos facilitará un análisis crítico y feminista sobre las relaciones desiguales entre mujeres y hombres, sobre las normas, las creencias y todo un mundo simbólico encargado de reproducir y perpetuar estas desigualdades en cada sociedad. Hemos identificado también, como aporte de esta perspectiva, que lo importante no es señalar la desigualdad de género como el problema en sí; sino atender a los intereses estratégicos de género y a una concepción de desarrollo transformadora, lo que establecerá el origen

del problema en una «base cultural que sostenga las estructuras de poder de la comunidad, siendo la causa de las resistencias al cambio» (Rodríguez y Solange, 2009, p. 514).

Desde dichas aportaciones y en coherencia con la finalidad de este artículo, tratamos de evidenciar y defender los beneficios que la inclusión de esta perspectiva de género aporta a la educación (Martínez, 2016), atendiendo al propósito de generar los cambios necesarios en estructuras sociales y culturales que están impidiendo el desarrollo en equidad de las niñas y niños.

Centrar nuestro ámbito de acción en la intervención educativa y social supone hablar de cambios culturales, aunque lograr esta tarea sin caer en posturas etnocéntricas, relativistas o de interferencia cultural, acarrea una gran complejidad. Rodríguez y Solange (2009) teniendo en cuenta que toda cultura es dinámica, abierta y heterogénea, señalan que los valores culturales son reinterpretados en función de las necesidades de cada sociedad. Las autoras afirman que para que se produzca un cambio cultural y social proequidad es necesario un cuestionamiento cultural por parte de las propias mujeres y de la sociedad en su conjunto.

El enfoque feminista y de derechos —en el que se ubica este artículo— considera la desigualdad de género como un conflicto cultural, de intereses económicos, políticos y, en definitiva, de poderes; y en consecuencia la defensa de los derechos individuales de las personas, hombres y mujeres, ha de ser compatible con el respeto por los derechos de los pueblos. Las incompatibilidades aparecerán con aquellas personas que sustentan el poder de manera desigual.

Tripp (2008) ubicándose en un feminismo postcolonial y como resultado de su investigación en Uganda, afirma que se apela a la tradición cultural como argumento contra ciertos derechos de las mujeres. Destaca la lucha contra la mutilación genital femenina en Uganda o Senegal, y refiere experiencias donde las mujeres se convirtieron en agentes de cambio de sus propias comunidades, adquiriendo la educación un papel fundamental.

Tomando este ejemplo como referencia, toma fuerza el hecho de que la lucha por la igualdad de género es política y debe ser abordada por las mismas personas que resulten discriminadas. Las sociedades, por lo tanto, no son homogéneas, ni culturalmente coherentes, al estar compuestas por personas dinámicas, cambiantes, diversas... Sostenemos que, en general, la cultura es una construcción social y, por tanto, que los cambios culturales requieren tiempo para que las dinámicas de género no permanezcan intactas.

Para que dichas prácticas transformadoras se asienten en la vida cotidiana de la comunidad y los cambios en los mandatos de género sean estables, será necesaria una constancia en el tiempo y una acción social multidimensional, integral e interseccional.

Según un estudio de Crenshaw (2002-2004) avalado por AWID, repensar nuestras acciones desde una *perspectiva interseccional* tendrá como objetivo visibilizar las múltiples identidades que interactúan en los diferentes tipos de discriminación, considerando para ello los contextos históricos, sociales y políticos, junto con las experiencias individuales. Por ejemplo, no será cualitativamente igual la experiencia de una mujer negra en Ciudad del Cabo a la de una mujer blanca o indígena. Este *análisis interseccional* no tendrá como objetivo mostrar cómo un grupo está más victimizado que otro, sino descubrir las diferencias y similitudes significativas para poder superar las discriminaciones y establecer las condiciones necesarias para el cumplimiento de los derechos humanos en equidad.

Como paradigma teórico *la interseccionalidad* (Jabardo, 2012) permite, además de entender las situaciones de opresión desde la diversidad, construir acciones en favor de la igualdad partiendo de la transversalidad. Esta idea es apoyada por el feminismo africano al hacer hincapié en el aporte de estrategias alternativas para construir una cultura de los derechos humanos en igualdad, en todos los niveles —desde lo local a lo global— atendiendo a los contextos particulares; no tratándose tanto de lograr identificar cada forma de opresión, sino de conseguir que cada persona sea respetada.

Para sumar esta perspectiva a nuestra acción educativa tendremos que repensar desde otros puntos de vista los aspectos relacionados con la identidad, la igualdad, la justicia o el poder. Esto supondrá no limitar nuestra investigación y acción a categorías cerradas y aisladas desde un sector, sino incorporarnos a las aportaciones de otros sectores para lograr definir el acceso a los derechos y a las oportunidades, preguntándonos cómo realmente viven sus vidas las mujeres y hombres en cada comunidad desde la complejidad.

Por todo ello, la acción educativa (Martínez, 2016) con perspectiva de género en tanto que socializa, transforma, genera ciudadanías responsables y pone en actividad capacidades y habilidades tanto individuales como grupales, cobra una importancia fundamental en este proceso de transformación cultural hacia la equidad. Desde la perspectiva adoptada en este trabajo y con los aportes del enfoque de género y de derechos, la educación y la comunidad se convierten en una herramienta esencial para promover cambios culturales relativos a los saberes y las prácticas opresoras.

Un aspecto a destacar respecto a la inclusión de una perspectiva de género en el desarrollo y la educación es la superación de las visiones simplistas de la realidad, que asumen la pobreza como un indicador comparativo entre países, el desarrollo como una carrera por ser el más rico, o la feminización de la pobreza como una característica intrínseca de las mujeres, solo por ser mujeres. No tener en cuenta esta perspectiva de género limitará los estudios de desarrollo a una comparativa entre indicadores unidimensionales, dedicados a clasificar a la población por sus carencias y no por sus oportunidades.

Hasta el momento, podemos concluir que repensar la educación y el desarrollo en clave feminista y de derechos facilitará: buscar, entender y definir las causas de las desigualdades de género, y no solo las consecuencias; *interrelacionar las dimensiones intervinientes en el desarrollo en clave de género y descubrir formas y experiencias para romper con las dinámicas que sustentan estas prácticas desiguales*; visibilizar y valorar las acciones realizadas por mujeres y hombres en pro de la igualdad; generar espacios para la transformación cultural; ubicar la educación como clave en estos procesos; y, en definitiva, cooperar en el espacio en que actuamos como profesionales para abrir un camino hacia una justicia social equitativa.

Empoderamiento, finalidad educativa

En este repensar la educación con mirada de género aparece con cierta relevancia el concepto de empoderamiento. Siguiendo a Vieitez y Manzanera (2014b) y a pesar de ser un término asociado al desarrollo occidental, nos referimos a este cuando atendemos a las capacidades, individuales y globales, de pensar y actuar libremente, es decir, al proceso por el cual una mujer o grupo social adquiere poder al ser capaz de tomar decisiones, elegir y ser elegida, participar en lo social y político, educar y educarse, gozar de seguridad en el empleo, etc. Ha sido habitual asociar el término empoderamiento al ámbito económico en exclusiva; sin embargo en este artículo, siguiendo aportaciones del análisis de género, vamos a comprobar cómo el concepto va más allá al cuestionarnos si, como señala Smyth (2010), nuestras prácticas a favor del empoderamiento están generando espacios para la transformación de las conciencias de las personas y sus comunidades.

Siguiendo las reflexiones de las feministas africanas expuestas, el empoderamiento es entendido como la toma de voz propia, Oyèwumi (2010) piensa el concepto como el proceso que otorga a la mujer poder en los asuntos públicos, pero también en los privados.

Observamos que el término empoderamiento, en sus orígenes, ha sido usado en diferentes contextos para referirse a la liberación y concienciación de las clases oprimidas. Siguiendo los argumentos de Gramsci, Foucault o Freire, podemos aplicar el término a cualquier grupo que se considere vulnerable socialmente, si entendemos el mismo como toma de poder ante la opresión y el poder como el acceso, uso y control de recursos tanto físicos como ideológicos, en una relación social. Freire (2012) utiliza este concepto para referirse a un mecanismo mediante el cual se desarrolla un cambio de mentalidad, siendo este proceso una condición necesaria para alcanzar una acción transformadora y de liberación de los oprimidos. El autor otorga a la educación el papel de concientización sobre las contradicciones y desigualdades del mundo y a la enseñanza la posibilidad para aprender y desarrollar las capacidades necesarias para ejercer el poder de manera igualitaria.

Aun considerando una gran variedad de definiciones y análisis sobre el concepto de empoderamiento, Kabeer (1998) afirma que nos empoderamos individual y colectivamente. La dimensión individual del empoderamiento engloba el trabajo personal de cada mujer o niña para concienciarse y reconocerse en sus capacidades y habilidades y en cómo usarlas para alcanzar su autonomía, más allá del acceso al empleo. En esta dimensión individual cobra una especial importancia el fomento de actuaciones educativas de formación y capacitación, que garanticen un desarrollo pleno de las capacidades de toma de conciencia personal y como ciudadanas. Por otro lado, la dimensión colectiva parte de la unión o creación de redes por parte de un grupo de mujeres en torno a objetivos comunes. Estos objetivos son los que refuerzan su proceso de empoderamiento. En esta última dimensión encontramos dos niveles de actuación: político —visibilización, transformación...— y económico —acceso a recursos y fondos, libertad...— (García, 2009).

Englobando estas definiciones, según ONU-mujeres (2011-2012) empoderarse implica, además de tener iguales capacidades (educación, salud), igual acceso y uso de recursos y poder utilizar esos derechos, capacidades, recursos... libres de toda violencia y coerción.

Encontrar proyectos que tengan como objetivo principal el empoderamiento de sociedades, de grupos minoritarios o de excluidos, es cada vez más habitual; pero alcanzar la culminación de los mismos con éxito, más allá de resultados parciales, se convierte en una tarea compleja y no siempre realizable. Incluir el empoderamiento como objetivo de las acciones sociales y educativas conllevará un trabajo multidimensional, coherente, simultáneo y participativo, es decir, un trabajo que integre las demandas, facilite espacios de reflexión y diálogo, trabaje desde el respeto... Rodríguez y Teijo (2009) completa esta idea con la recomendación de invertir en las capacidades de las mujeres y empoderarlas para que ejerzan sus opciones, no solo

como un fin valioso en sí mismo, sino también como la manera más segura de contribuir al crecimiento económico y al desarrollo general.

En este sentido García (2010, p. 25) afirma que «la mejora de la posición de las mujeres, la toma de poder y conciencia, el ejercicio de sus derechos humanos, dignifica y mejora la sociedad, implica un crecimiento para todas y todos y forma parte de los principios de la democracia». A ello Lagarde (1996) añade que para potenciar la capacidad democratizadora del mundo es fundamental lograr el empoderamiento personal y colectivo de las mujeres.

Por lo tanto, el empoderamiento hace referencia no solo a un fin individual y social, sino también a un proceso complejo, que depende de relaciones cambiantes de poder y de género. En este artículo el empoderamiento es entendido como un fin y un medio educativo para la mejora de las condiciones de vida de mujeres y niñas, que requiere ser abordado desde un punto de vista multidimensional y transversal. Los procesos encaminados a conseguir que las personas y las comunidades adquieran empoderamiento tendrán que ser acompañados de una educación facilitadora, es decir, transformadora, emancipadora, crítica y de calidad.

DISCUSIÓN FINAL: HACIA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA Y EN EQUIDAD

Este artículo se enmarca en trabajos de investigación africanos y africanistas que se están llevando a cabo en relación con la construcción de un conocimiento propio y crítico sobre África, más allá de las aportaciones que desde la cooperación y los saberes dominantes se hacen. Se trata de un paradigma alternativo que propone descolonizar el conocimiento en torno a la educación y, a la vez, trata de dar respuesta a una de las principales injusticias sociales de nuestra época: la desigualdad y en nuestro caso, la desigualdad de género. Nuestro trabajo comparte con estos enfoques alternativos la convicción de que el cambio social es posible, que la educación es un factor imprescindible en el mismo, y que no puede hacerse al margen del respeto a la diversidad, motivaciones, intereses, iniciativas y demandas de las personas interesadas.

Robert (2007) reivindica, desde su análisis alternativo de las relaciones sociales entre África y Occidente, una forma diferente de participar en el mundo al margen del capitalismo dominante. Para ello, la autora plantea como necesario generar procesos de integración y de diálogo respetuosos, basados en el conocimiento mutuo, abiertos a la dignidad humana y dando voz a los y las excluidas. Estos enfoques alternativos —altermundismo, bien

común, africanismo...— señalan nuevas vías para un humanismo enriquecedor, crítico y transformador. Dentro de esta perspectiva la apuesta por una educación de y para todos y todas adquiere un papel fundamental en la toma de conciencia crítica en favor de la justicia social.

En este sentido Sousa (2010) se refiere a la necesidad de reinterpretar la concepción de los derechos humanos desde la interculturalidad. Para ello será necesario reconocer la diversidad de saberes, interpretaciones, formas de hacer y de pensar existentes en cada sociedad. Entre otros aspectos destaca el derecho a la diversidad del conocimiento, a la propiedad orientada a la solidaridad, a la autodeterminación democrática y a la participación en la creación de derechos. El autor sienta las bases para la construcción intercultural de una política emancipadora de derechos humanos, la cual debe basarse en la lucha por la democratización, la desmercantilización y la descolonización.

Propuestas para una práctica educativa crítica, postcolonial y feminista

Bajo estos principios, la inclusión de una perspectiva que integra género y derechos aporta nuevas formas de hacer y pensar las acciones de desarrollo, educativas y sociales, generando procesos de enseñanza y aprendizaje en clave feminista. Estas transformaciones serán visibles en los significados de la acción educativa sobre cada práctica, al procurar nuevas formas de saber, ser y hacer, en los complejos procesos que forman parte de la tarea educadora desde su interdimensionalidad: desigualdades de género en el curriculum, socialización, violencia estructural o simbólica, formación de profesionales, construcción de materiales, relaciones institucionales, organización de espacios, tiempos, contenidos, etc.

Los estudios y análisis realizados justifican la reivindicación de una educación para la equidad, como espacio generador de alianzas y transformaciones estratégicas en pro de un desarrollo alternativo, que vaya más allá de la visión mercantilizada de la educación y favorezca alcanzar los objetivos de la educación para todos y todas en igualdad.

Señalamos que para alcanzar estos objetivos es necesario reivindicar y repensar la relación entre desarrollo, ciudadanía y educación, considerando esta última como oportunidad, al mismo tiempo que como condicionante y posibilidad de reconstrucción de nuevas ciudadanías. Defendemos la escuela y los espacios educativos como esferas públicas democráticas, lo que lleva a la participación consciente en la toma de decisiones, con compromiso, diálogo abierto y horizontal; a la educación permanente para todos y

todas, ofreciendo oportunidades para aprender a hacer, sentir y ser ciudadanos, ampliando los espacios y tiempos de educación; y a posibilitar a todos y todas el acceso al ejercicio pleno de los derechos universales.

Según los anteriores análisis, una intervención educativa que favorezca procesos de enseñanza y aprendizaje igualitarios debe orientarse hacia un desarrollo local, a la vez que global, como forma de promoción humana que contemple la cultura de cada contexto concreto, sus posibilidades y limitaciones, hacia el empoderamiento. De esta forma se favorecerá el crecimiento personal, la expansión de las capacidades individuales y grupales, la ampliación de la gama de alternativas, el logro de libertades, la toma de conciencia y la comprensión de los problemas y de sus causas..., promoviendo de esta manera, la organización popular y el fortalecimiento del tejido social para la acción, sin incurrir en los riesgos del neocolonialismo occidental que denuncian los feminismos descritos.

Las prácticas educativas desarrolladas bajo este enfoque se caracterizarán por los siguientes rasgos definitorios: a) horizontalidad en las intervenciones, b) visibilización de las imposiciones del patriarcado, c) generación de capacidad autocrítica, de toma de conciencia individual y colectiva, a partir de la potenciación de las habilidades propias, d) orientación prioritaria a facilitar procesos de empoderamiento individuales y colectivos, e) divulgación y explicación de la historia, la cultura, los saberes... desde un punto de vista feminista e intercultural, descubriendo el valor de conocimientos ocultos o poco apreciados y no solo de los dominantes y globalizadores, f) énfasis en el fomento de redes de mujeres en pro de un modelo social basado en el bien común, en el apoyo mutuo entre personas, en generar redes solidarias (por ejemplo, redes de préstamo de dinero entre mujeres: *tontines* en Senegal o *Xitique* en Mozambique), g) sinergias con movimientos que promuevan la formación, divulgación y acción social con perspectiva de género.

Como se ha visto, partir de la inclusión del enfoque de género en el desarrollo exigirá una determinada forma de pensar la intervención socio-educativa y, por lo tanto, una forma particular de entender la educación: equitativa, crítica, participativa, transformadora, feminista... Los discursos elaborados con este enfoque pretenden «dotar a las mujeres (y niñas) de un lugar desde el cual hablar y del poder para hacerlo, identificando la multiplicidad de voces auténticas de cada uno y cada una» (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, p. 67-73). En esta misma línea, uniendo la pedagogía crítica con la educación feminista, encontramos la necesidad urgente de repensar y reformar las prácticas educativas hacia prácticas que empoderen. Por ello, dentro de las propuestas de esta pedagogía, se incluye proveer a los profesionales de la educación y estudiantes de las habilidades que necesitarán

para ubicarse en la historia, encontrar sus propias voces y establecer las convicciones necesarias para practicar el valor cívico y las relaciones democráticas en equidad.

En este sentido, la educación se convierte en una herramienta imprescindible para «cooperar en devolver a las personas capacidades de discurso y de acción, que les permitan apropiarse de sus destinos y actuar como ciudadanos y ciudadanas gobernantes y no como súbditos» (Cabello y García, 2006, p. 37).

Consideramos necesario insistir en que superar las desigualdades de género solo será posible si contamos con una educación entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje transformador y crítico que promueve prácticas de libertad y de poder igualitario, convirtiendo el acto de educar en una práctica moral de equidad. Práctica que impedirá que la educación privilegie a una persona sobre otra, cualquiera que sea su sexo, porque cuando esto ocurre, como afirma Connell (1997) se está dando a la primera una educación corrupta y, además, se está degradando la educación de todos y todas.

Finalmente, pensando en una acción educativa comprometida con los presupuestos anteriores, reivindicamos la construcción de una pedagogía feminista como garante del desarrollo social y de las capacidades de hombres y mujeres en equidad, para alcanzar resultados consistentes y potenciadores de justicia social para otro desarrollo posible.

Cabe cerrar estas reflexiones con unas palabras de la ex-ministra de educación de Mozambique, la señora Graça Michele, defendiendo que:

«...se necesita del compromiso de todos y todas para que estos cambios no sean aislados, es por ello que hay que situar el empoderamiento dentro del ámbito de los derechos humanos. (...) Un poder para la inclusión, para la justicia, para el desarrollo, para la paz (...) Ello nos lleva a: la educación, la formación y la cultura» (Michele, 2006).

NOTAS

- 1 La *interseccionalidad* es conocida como una teoría sociológica que analiza cómo diferentes categorías de discriminación interactúan en múltiples y simultáneos niveles. Surge a finales de los años '60 a la par del movimiento feminista multirracial. Estas feministas trataron de comprender las diferentes formas de interacción entre la raza, el sexo y la clase. (Hill Collins, P. (2000). *Intersecting Oppresions* [en línea]. Recuperado de: http://www.uk.sagepub.com/upm-data/13299_Chapter_16_Web_Bye_Patricia_Hill_Collins.pdf).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadiume, I. (1997). *Reinventing Africa: Matriarchy, Religion and Culture*. USA: Zed Books.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Paidós.
- Cabello, M.J. y García, E. (2006). Fracaso escolar y fracaso vital. Hacia una reconceptualización del fracaso escolar que transforme su tratamiento. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 75-100.
- Cabello, M.J., Martínez, I. y Sánchez, J.M. (2012). Formación continua del profesorado a través de una red de oficinas pedagógicas en Mozambique. Una propuesta desde los vínculos educación-desarrollo. *Revista Educação y cultura contemporânea*, 9, 4-24.
- Cabello, M.J. y Martínez, I. (2013). Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique. *Revista Polifonías*, 3, 79-96.
- Connell, R. (1997). *Escuela y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Crenshaw, K. (2002-2004). *Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. Derechos de las mujeres y cambio económico*. Toronto: Association for Women's Rights in Development.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Gallardo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala*. Mexico: Corte y Confección.
- García, C. (coord.) (2009). *Encuentro de mujeres jóvenes África-España: empoderamiento y nuevos retos*. Madrid: Fundación Mujeres.
- García, B. (2010). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Grosfoguel, R. (2013). ¿Cómo luchar decolonialmente? *Periódico Diagonal*, 7. Recuperado de: <http://goo.gl/Lses9o>
- Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Kabeer, N. (1998). *Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: Paidós.
- Kabunda, M. (2009). Las mujeres en África: apuntes sobre los avances en sus derechos, logros y vulnerabilidades. En E. Molina y N. San Miguel, (eds.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres* (pp. 217-237). Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Ed. Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. México: Instituto de las Mujeres de Ciudad de México.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Revista Foro de Educación*, 20, 129-151.
- Michele, G. (2006). Encuentro de Mujeres por un Mundo Mejor. [Conferencia. Archivo de video]. Recuperado de <http://goo.gl/R9JLrC>
- Mobolanle, S. (2011). Feminismo: la búsqueda de una variante africana. *Revista Africanenado: de actualidad y experiencias*, 7, 17-27.

- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suarez, y A. Hernández, (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Madrid: Cátedra.
- Oliva, A. (2007). Debates sobre el género. En C. Amorós, *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (pp. 15-57). Madrid: Minerva, Volumen 3.
- ONU-Mujeres. (2011-2012). *El progreso de las mujeres en el mundo. En busca de la justicia*. New York: ONU-Mujeres.
- Oyèwumi, O. (2010). Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Revista Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*, 4, 25-35.
- Robert, C. (2007). *África en Auxilio de occidente: saber hacer, saber vivir*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Rodríguez, E. y Solange, M. (2009). Hacia el cambio cultural pro-equidad en el contexto de la cooperación al desarrollo en Mozambique. En E. Molina, y N. San Miguel, (eds.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres* (pp. 507-525). Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, I. y Teijo, C. (eds.) (2009). *Ayuda al desarrollo, piezas para un puzzle*. Madrid: La Catarata.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce
- Smyth, I. (2010). Talking of gender: words and meaning in development organization. En A. Cornwall y D. Eade, (Eds.), *Deconstructing Development Discourse. Buzzwords an Fuzzwords* (pp.143-153). England: Oxfam.
- Suarez, L. y Hernández, A. (eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Traoré, A. (2013). Estamos desbordados de potencialidades y me rebelo contra la naturaleza del sistema y su capacidad para destruir la esperanza en África. En A. Mama, M. Ogundipe, F. Allo, F. Meer, A. Imam, Y. Jusu, Y. Mukagasana, et al., *Africana: Aportaciones para la descolonización del feminismo. Selección de entrevistas* (pp. 131-142). Barcelona: Oozeabap.
- Tripp, A. (2008). La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda. En L. Suarez, y A. Hernández, (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 285-330). Madrid: Cátedra.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. España: Intermon Oxfam.
- Vieitez, S., Marín, I. y Rodríguez, J. (eds.) (2012). *Percepciones del desarrollo dentro y fuera del continente africano*. Granada: Universidad de Granada.
- Vieitez, S. (2013). Movimientos africanos de mujeres y desarrollo. En A. Santamaría y J. Burgos, (coords.), *Regreso al futuro: cultura y desarrollo en África* (pp. 179-197). Madrid: La catarata.
- Vieitez, S. (2014a). *El África de las mujeres. Género y movimientos de mujeres*. Madrid: Nociones comunes. Recuperado de: <http://goo.gl/yTHF92>
- Vieitez, S. y Manzanera, R. (2014b). Género en el desarrollo y empoderamiento. En J. Ortega y C. Lubian, (coords.), *Manual de educación para el desarrollo: orientaciones didácticas para el aula* (pp. 53-68). España: Universidad de Jaén.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES

María Josefa Cabello Martínez. Profesora Emérita, Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad Complutense. Líneas investigación: didáctica, formación del profesorado, educación de personas adultas, desarrollo comunitario, cooperación... Con este perfil ha sido: Investigadora Principal de Proyectos Competitivos de ámbito europeo, nacional e internacional. Directora y Codirectora de Tesis Doctorales y DEAs. Autora de libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Ponente en congresos y actividades de ámbito internacional y nacional.

Irene Martínez Martín. Profesora asociada en Universidad Castilla la Mancha. Acreditada por Aneca como Ayudante Doctora. Ha sido becaria predoctoral FPU de investigación, Dpto Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad Complutense. Líneas de investigación principales: didáctica, educación permanente y formación del profesorado; feminismos en educación y desarrollo; educación y cooperación interuniversitaria para el desarrollo, específicamente, educación básica de las niñas en Mozambique; educación social. Con este perfil ha sido autora de artículos y ponente en actividades y congresos de ámbito nacional e internacional.

Dirección del autor/es: María Josefa Cabello Martínez
Calle Rector Royo Villanova, s/n
28040 Madrid
Email: josefac@edu.ucm.es

Irene Martínez Martín
Calle Madres de la Plaza de Mayo 2, portal 5. 5.º B
28523 Rivas-Madrid
Email: irene.martinez@uclm.es

Fecha Recepción del Artículo: 06. Noviembre. 2013

Fecha modificación Artículo: 07. Abril. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 06. Mayo. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

Estudios

9

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO CON TIC

(CONCEPTS OF NON-UNIVERSITY TEACHERS ON COLLABORATIVE
LEARNING WITH ICT)

Azucena Hernández Martín
Jorge Martín de Arriba
Universidad de Salamanca

DOI: 10.5944/educXX1.12861

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Hernández Martín, A. y Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208, doi: 10.5944/educXX1.14473

Hernández Martín, A. & Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC.[Concepts of non-university teachers on collaborative learning with ict]. *Educación XX1*, 20(1), 185-208, doi: 10.5944/educXX1.14473

RESUMEN

Actualmente estamos ante una situación de importantes cambios, tanto en lo que concierne al ámbito universitario, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, propiciando que los docentes nos replanteemos metodologías de carácter convencional; como en lo que atañe a niveles educativos no universitarios, en donde la progresiva dotación de aulas digitales está generando paulatinamente un cambio de cultura de las instituciones educativas y de sus protagonistas: docentes y estudiantes. Las herramientas de la Web 2.0 están siendo empleadas en el contexto de enfoques metodológicos con un matiz claramente colaborativo. Todo ello está generando que estas metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las TIC, independientemente del nivel educativo, tengan una importante proyección en procesos de innovación educativa. El artículo presenta las concepciones que el profesorado no universitario tiene sobre dicha metodología, incidiendo en la valoración y expectativas de la misma para el desarrollo del currículo. Así mismo se analizan los conocimientos que poseen sobre herramientas y aplicaciones de trabajo colaborativo con TIC. Dichas concepciones y conocimientos han sido recogidos mediante un cuestionario on-line, permitiéndonos conocer cómo actualmente las expectativas sobre las TIC para impulsar este tipo de aprendizaje son elevadas, si bien se carece

aún de la suficiente capacitación para que dichas percepciones se materialicen en cambios reales en las prácticas cotidianas de centro y aula.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje colaborativo; Metodologías colaborativas; Tecnología de la Información; Web 2.0; Escuela 2.0; procesos de aprendizaje; desarrollo profesional; Innovación.

ABSTRACT

We are currently in a situation of significant changes, both in regard to the University level, with the establishment of the European Area of Higher Education, leading teachers to reconsider methodologies of a conventional character, and in regard to non-university educational levels, where the progressive provision of digital classrooms is gradually creating a culture change in educational institutions and its protagonists: teachers and students. Web 2.0 tools are being used in the context of methodological approaches with a clear collaborative nuance. All of this generating that these methodologies of collaborative learning through ICT's, regardless of the educational level, have a strong presence in processes of educational innovation. The article presents the notion that a non-University Faculty has in relation to the collaborative learning methodology, focusing on assessment and expectations for the development of the curriculum. We also discuss knowledge possessing tools and collaborative work with ICT applications. These concepts and knowledge have been collected through an online questionnaire, allowing us to discover how current expectations of ICT to promote this type of learning are high, even though teachers have insufficient training for these perceptions to become real changes in daily center and classroom practices.

KEY WORDS

Collaborative learning; collaborative methodologies; ICT; Web 2.0; School 2.0; teaching-learning processes; professional development; innovation.

INTRODUCCIÓN

El presente texto da a conocer una parte de la investigación que lleva por título «Aprendizaje colaborativo a través de las TIC en el contexto de la Escuela 2.0», financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2011-28071, desarrollada entre los años 2012-2014 por el grupo de investigación GITE-USAL de la Universidad de Salamanca.

En el contexto general de dicha investigación nos propusimos conocer en primer lugar las *concepciones que los profesores de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO* de centros de Castilla y León, con altas prestaciones tecnológicas, tienen sobre este tipo de *metodologías de aprendizaje; las experiencias de trabajo colaborativo mediante las TIC que desarrollan en el aula, y las actividades de este tipo que realizan con otros compañeros*, orientadas a su desarrollo profesional.

En segundo lugar, y a través de una metodología de estudio de casos, profundizamos en las características de los procesos que se generan en el aula con estas metodologías colaborativas en las que, por ejemplo, las redes de comunicación asíncrona escrita cobran especial relevancia. Y al mismo tiempo quisimos comprobar si dichas metodologías implican cambios en los resultados de aprendizaje, considerados en términos de competencias que obtienen los estudiantes.

Este artículo se centra en analizar una parte de los datos obtenidos a través de un cuestionario on-line pasado a los profesores de distintos centros de Castilla y León durante la primera mitad del año 2012. A través de la aplicación de dicho cuestionario queríamos conocer sus concepciones sobre las metodologías de aprendizaje colaborativo y las tecnologías digitales empleadas en el aula para su diseño y puesta en marcha.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En los últimos años hemos asistido a un momento de importantes cambios, tanto en lo que respecta al modelo de Espacio Europeo de Educación Superior, que supuso el replanteamiento de los modelos y estrategias docentes empleados hasta la fecha, como en lo relativo a la implantación, en el último ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria, del Programa Escuela 2.0. a nivel nacional. Ambos hechos han generado en muchos casos un cambio de cultura que concierne tanto al docente como a los estudiantes y a la propias instituciones educativas como tales. La Escuela 2.0, en aquellos centros donde se implantó exitosamente, supuso por ejemplo, explorar nuevos enfoques metodológicos y herramientas que pueden emplearse con fines didácticos, como son las webs sociales, el trabajo colaborativo a través de wikis, los sistemas de gestión de cursos, el uso educativo de blogs, etc.

En los centros de Primaria y Secundaria la presencia de las TIC en las aulas a través del mencionado programa ha supuesto un importante revulsivo frente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje más convencionales. Nos estamos refiriendo a cambios sustanciales, tanto en lo que concierne a

las formas de trabajo y colaboración entre docentes, como a la implantación de metodologías que implican también un modo diferente de trabajo entre los estudiantes.

Toda la investigación que se ha generado en los últimos años sobre el CSCL (*Computer Suported Collabortive Learning*), definido como un tipo de trabajo en conjunto, basado fundamentalmente en la sinergia que se establece entre los participantes para conseguir objetivos comunes de aprendizaje mediados por el empleo del ordenador, ha contribuido a la reflexión sobre un tema con una enorme proyección didáctica (Freyman, Collazox, Padilla y Ortiz, 2009; García Valcárcel y Hernández, 2013).

Nos encontramos, como señalan diversos autores, ante un nuevo paradigma que relaciona las principales teorías del aprendizaje con los recursos tecnológicos, desde una perspectiva sociocultural de la cognición; enfatizando que los procesos de aprendizaje poseen un carácter eminentemente social, por lo que se considera que las TIC son herramientas enriquecedoras para crear contextos interpersonales de aprendizaje (Col, Maurí y Onrubia, 2008; Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010).

Apoyándonos en dicho paradigma, podemos apostar por poner en práctica métodos de aprendizaje que, como señala la OECD (2009):

- a) Promuevan las relaciones entre los alumnos.
- b) Aumenten su motivación y autoestima.
- c) Desarrollen habilidades interpersonales y estrategias para resolver conflictos.
- d) Fomenten el respeto, la tolerancia y la apertura hacia los demás.
- e) Enseñen a compartir responsabilidades, a organizarse y dividir tareas.
- f) Faciliten la corrección y confrontación de ideas.

Y, en definitiva, brinden un espacio para superar las dificultades que se puedan tener en un ambiente de confianza y compañerismo (Hernández y Olmos, 2011). Tengamos en cuenta que la escuela y la sociedad de hoy en día demandan de sus estudiantes la adquisición de una serie de habilidades y competencias que poseen un marcado carácter social, de conocimiento y respeto de los demás, que van mucho más allá del aprendizaje académico. Por ello es especialmente importante utilizar estrategias metodológicas y actividades variadas. Entre todas ellas, la metodología de trabajo colaborativo se adapta muy bien a dicho fin permitiendo no solo aprender un determinado concepto, procedimiento o actitud, sino poder hacerlo a través de la colaboración e intercambio de ideas con los demás, lo cual implica la

adquisición de otros muchos aprendizajes que permiten una formación más integral del alumnado.

Actualmente la puesta en marcha de esta metodología de enseñanza y aprendizaje y la adquisición de estos conceptos, procedimientos y actitudes por parte de los estudiantes, puede verse favorecida o impulsada, a través de la llamada Web 2.0, concepto que pasó a caracterizar Internet, no solamente como un espacio de lectura, sino también de escritura; y que enfatiza además un nuevo modelo comunicativo en el que priman los procesos de interrelación entre personas o grupos, a través del empleo de una gran cantidad y variedad de herramientas generadoras de redes sociales (De la Torre, 2006; Cebrián Herreros, 2008).

Son estas herramientas las que facilitan formas de aprendizaje colaborativas de trascendencia, considerándose idóneas para poner en marcha métodos de trabajo de carácter socio constructivista que se centren en el aprendizaje colaborativo del alumno.

No obstante, y tratando de hacer una precisión conceptual, debemos de tener claro a qué nos referimos cuando hablamos de aprendizaje colaborativo para vislumbrar el potencial inherente a las herramientas tecnológicas de la Web 2.0 (Marqués, 2007, Calzadilla, 2002).

En las definiciones ya clásicas que ofrecen Johnson y Johnson (1987) y Johnson y Smith (1998) se pone el énfasis en la interdependencia que hay entre el esfuerzo y aprendizaje individual y el grupal, ya que cada miembro del grupo es responsable, tanto de su aprendizaje, como del de los restantes miembros. Y en la motivación para ayudarse mutuamente en aras de conseguir unos objetivos comunes. Si se producen de una manera adecuada estas premisas, las metodologías colaborativas pueden mejorar el proceso de aprendizaje. Rosario (2008, p. 134) señala que «el trabajo colaborativo permite el logro de objetivos que son cualitativamente más ricos en contenidos asegurando la calidad y exactitud en las ideas y soluciones planteadas»; además de «propiciar en el alumno la generación de conocimiento, debido a que se ve involucrado en el desarrollo de investigaciones, en donde su aportación es muy valiosa al no permanecer como un ente pasivo que solo capta información».

A pesar de las potencialidades de estas metodologías de aprendizaje colaborativo mediante las TIC, en España su empleo sigue siendo todavía algo novedoso y complejo, aunque en diversas investigaciones se haya evidenciado su valor en los procesos formativos. (Suárez y Gros, 2013; García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014). Sus principales ventajas, según las concepciones de los propios docentes, están directamente relacionadas con

la facilidad para establecer la comunicación, captar la atención, desarrollar competencias transversales que propician la generación de habilidades sociales, la resolución de problemas, la autonomía, asumir responsabilidades; desarrollar la capacidad para reflexionar y tomar la iniciativa en distintas situaciones; además de la facilidad que brindan para la integración de alumnos con dificultades de aprendizaje (Carrió, 2007; Plomp y Voogt, 2009; García-Valcárcel y Tejedor, 2010; Lee y Tsai, 2013).

Sin embargo, aunque las ventajas de estas metodologías son manifestadas por los profesores, el hecho de que posteriormente su puesta en práctica sea aún puntual y circunscrita a situaciones muy concretas, tiene que ver con diversas limitaciones implícitas en los procesos de aprendizaje colaborativo con herramientas tecnológicas. Entre ellas se apunta, por ejemplo, la mayor complejidad que supone para los docentes la planificación de actividades de trabajo colaborativo a través de las herramientas tecnológicas, porque es preciso diseñar y organizar cuidadosamente la actividad, y prever posibles problemas de comunicación que pueden generarse entre los estudiantes durante su desarrollo.

Otras limitaciones a las que aluden distintos estudios se relacionan directamente con la necesidad de un tiempo adicional que en ocasiones no se tiene para gestionar la comunicación en Internet. (Ferro, Martínez y Otero, 2009; Monereo y Badía, 2012; Suárez y Gros, 2013). En este sentido, como señalan García-Valcárcel, Basilotta y López (2014, p. 67), «lejos de ahorrar tiempo, el uso de las TIC puede llegar a restarlo para dedicarse a otro tipo de tareas que oficialmente se le reconocen al docente».

Siendo conscientes de todas estas limitaciones, consideramos que las posibilidades que brinda el aprendizaje colaborativo constituyen un incentivo suficiente para que los docentes centren sus esfuerzos en desarrollar planteamientos metodológicos en donde se aprovechen las posibilidades que aportan las TIC como nuevos entornos comunicativos donde poder construir un conocimiento conjunto y compartido.

MÉTODO Y OBJETIVOS

El tratamiento de los datos que iremos presentando requirió el empleo de una metodología de corte cuantitativo.

Los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

1. Conocer las concepciones que el profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria y Primero de la ESO tiene en torno a la metodología de

aprendizaje colaborativo, incidiendo en su valoración y expectativas sobre dichas metodologías para el desarrollo del currículo.

2. Analizar sus conocimientos sobre herramientas y aplicaciones de trabajo colaborativo con TIC.

Población y muestra

La población quedó definida por los profesores de los centros de Castilla y León que imparten asignaturas en el tercer ciclo de Primaria y 1.º y 2.º de la ESO. Contamos con un total de 198 centros con una certificación TIC de niveles 4 y 5¹. Los integrantes del grupo de investigación contactamos con los directores de dichos centros para que proporcionaran el link del cuestionario on-line al mayor número de profesores de los niveles mencionados.

La muestra final la constituyeron 185 profesores, de los cuales el 76% impartía docencia en Educación Primaria y el 26% en Secundaria. Un 65% eran profesoras, frente al 34% de profesores. Como datos identificativos de la muestra, también reseñar que el 55% de los docentes desarrolla su trabajo en centros rurales y, mayoritariamente, posee una dilatada experiencia profesional (gráfico 1):



Gráfico 1. Distribución del profesorado atendiendo a sus años de experiencia profesional

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El instrumento empleado para la recogida de información fue un cuestionario on-line para los docentes, elaborado por el equipo de investigación, con el que queríamos conocer su pensamiento, creencias y expectativas sobre algunos aspectos del trabajo y aprendizaje colaborativo.

Dicho cuestionario fue confeccionado con la herramienta *formulario* del servicio *Google Drive*. Se trata de una herramienta colaborativa que permite almacenar datos con un nivel alto de seguridad, y que nos sirvió para crear un cuestionario de fácil distribución y acceso, pudiendo ser contestado desde cualquier dispositivo y lugar.

Dicho cuestionario constó de cuatro partes:

- La primera incluía una serie de datos de identificación como el sexo, el cargo en el centro, el nivel educativo en el que se imparte docencia, los años de experiencia profesional, la situación y tipo de centro, el ámbito rural o urbano, la acreditación TIC del centro y la media de alumnos en clase. Esta parte la constituían un total de nueve ítems.
- La segunda estaba dirigida a conocer las opiniones del profesorado sobre este tipo de aprendizaje, recopilando también información acerca de sus conocimientos en torno a herramientas on-line que faciliten el trabajo colaborativo. En esta parte organizamos los ítems a responder en torno a cinco tópicos, mediante una escala de respuesta de 5 puntos, que permitía valorar cada ítem desde «totalmente en desacuerdo» hasta «totalmente de acuerdo». Los tópicos sobre los que versaban los ítems eran: *metodología* (14 ítems), *tiempo* (5 ítems), *evaluación* (4 ítems), *aprendizaje* (8 ítems), y *desarrollo profesional* (4 ítems). Se añadió también un último apartado donde el profesorado respondió indicando el nivel de conocimientos que poseía sobre herramientas de trabajo colaborativo con TIC. Se les mostró un listado de doce tipos de herramientas y se les pidió que indicasen qué nivel de conocimiento tenían de las mismas, empleando una escala del 1 al 5, siendo 1 muy bajo y 5 muy alto.
- La tercera se orientaba ya a aquellos profesores que habían realizado experiencias de trabajo colaborativo a través de las TIC con sus estudiantes, incidiendo en cuestiones relacionadas con actividades, herramientas y criterios organizativos considerados. Dicho apartado constaba de 9 ítems.
- Por último, incluimos una cuarta parte dirigida a aquellos docentes que habían realizado experiencias de trabajo colaborativo con sus colegas, señalando cómo las valoran y beneficios e inconvenientes encontrados. Constó de 6 ítems.

Tenemos que aclarar no obstante una serie de cuestiones sobre el número de respuestas dadas a cada uno de los apartados del cuestionario.

Tal y como se indica, la muestra de profesores que respondieron de manera anónima estaba formada por 185 docentes, extendiéndose la recogida de información a lo largo de cinco meses. No obstante, solo las cuestiones del primer y segundo apartado del cuestionario (datos de identificación y pensamientos y opiniones sobre la metodología del aprendizaje colaborativo) fueron respondidas por el total de los docentes. Para acceder al bloque de cuestiones del tercer apartado (experiencias de trabajo colaborativo a través de TIC con estudiantes) se planteó una pregunta filtro al finalizar el segundo bloque de preguntas: ¿Ha realizado experiencias de trabajo colaborativo a través de TIC con sus estudiantes?. Si los profesores respondían afirmativamente a esta cuestión pasaban a responder a este apartado del cuestionario. Si respondían negativamente se les planteaba otra pregunta filtro para acceder al bloque de cuestiones de la cuarta parte —¿Ha realizado experiencias de trabajo colaborativo a través de TIC con colegas?—. De nuevo, si respondían de modo afirmativo pasaban a contestar a los ítems correspondientes a este apartado y si no concluían la realización del cuestionario.

Así, de los 185 profesores que constituyeron la muestra inicial, respondieron las preguntas del tercer bloque 98 docentes y 60 a las cuestiones relacionadas con las experiencias de trabajo colaborativo a través de TIC con colegas (cuarto bloque).

Nos hemos centrado en este artículo en los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario tratando así de dar respuesta a dos cuestiones: *¿Qué piensa el profesorado sobre la metodología de aprendizaje colaborativo?* y *¿qué nivel de conocimientos tiene sobre distintas herramientas de trabajo colaborativo con TIC?*, empleándose, como se ha mencionado anteriormente, una escala de respuesta de 5 puntos.

Recordemos que para conocer los pensamientos y opiniones de los docentes —primera cuestión—, organizamos los ítems de este apartado en torno a cinco tópicos:

1. Metodología.
2. Tiempo.
3. Evaluación.
4. Aprendizaje.
5. Desarrollo profesional.

En la segunda cuestión incluimos diversas herramientas de trabajo colaborativo que presentaremos posteriormente.

El análisis de la fiabilidad de la parte del cuestionario estudiada se realiza atendiendo al cálculo del Alfa de Cronbach, siendo de 858, lo que supone una fiabilidad adecuada para este tipo de instrumentos (Tabla 1).

Tabla 1.
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,858	47

El análisis exploratorio de los datos nos permite destacar cómo la media y la mediana en todos los casos tienen un valor similar, lo que indica que la muestra es bastante homogénea en lo que respecta a la valoración otorgada a las distintas dimensiones:

Tabla 2.
Análisis exploratorio de los datos

			Estadístico	Error típ.
Valoración de la metodología de Trabajo colaborativo	Media		3,8483	,03897
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,7714	
		Límite superior	3,9251	
	Media recortada al 5%		3,8744	
	Mediana		3,8571	
	Varianza		,281	
	Desv. típ.		,52999	
	Asimetría		-,685	,179
	Curtosis		,836	,355
Valoración del tiempo invertido en Metodologías colaborativas	Media		3,7611	,03600
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,6901	
		Límite superior	3,8321	
	Media recortada al 5%		3,7556	
	Mediana		3,8000	
	Varianza		,240	
	Desv. típ.		,48967	
	Asimetría		,075	,179
	Curtosis		,211	,355

			Estadístico	Error típ.
Valoración de la evaluación en contextos de trabajo colaborativo	Media		3,3622	,04382
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,2757	
		Límite superior	3,4486	
	Media recortada al 5%		3,3393	
	Mediana		3,2500	
	Varianza		,355	
	Desv. típ.		,59600	
	Asimetría		,578	,179
	Curtosis		,017	,355
Valoración del aprendizaje realizado por los estudiantes con una metodología colaborativa	Media		3,8412	,04423
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,7539	
		Límite superior	3,9285	
	Media recortada al 5%		3,8521	
	Mediana		3,8750	
	Varianza		,362	
	Desv. típ.		,60163	
	Asimetría		-,315	,179
	Curtosis		-,183	,355
Valoración del trabajo colaborativo para la mejora del desarrollo profesional	Media		4,2135	,04888
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	4,1171	
		Límite superior	4,3099	
	Media recortada al 5%		4,2553	
	Mediana		4,2500	
	Varianza		,442	
	Desv. típ.		,66478	
	Asimetría		-,653	,179
	Curtosis		-,075	,355
Conocimiento sobre herramientas de trabajo colaborativo con TIC	Media		2,9811	,06322
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,8563	
		Límite superior	3,1058	
	Media recortada al 5%		2,9829	
	Mediana		2,9167	
	Varianza		,739	
	Desv. típ.		,85991	
	Asimetría		,051	,179
	Curtosis		-,325	,355

En los gráficos *Q-Q normal* también constatamos la normalidad de los datos para las distintas dimensiones consideradas, ajustándose los puntos en todos los casos, a la diagonal.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las opiniones de la muestra considerada globalmente sobre la metodología de aprendizaje colaborativo, se presentan siguiendo las cinco dimensiones o tópicos considerados: *metodología, tiempo, evaluación, aprendizaje y desarrollo profesional*.

Valoración de la metodología de aprendizaje colaborativo a través de las TIC

Esta metodología es valorada positivamente por el conjunto global de la muestra. La media obtenida a partir de los ítems considerados en esta dimensión evidencia que la actitud del profesorado hacia esta forma de trabajo con los estudiantes es, en términos generales, favorable (Media=3,84). El trabajo colaborativo implica un cambio de cultura en la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, ayuda en la profundización de ideas y en la solución de conflictos; estimula el aprendizaje al compartir responsabilidades y conocimientos, y fomenta una mayor interacción entre el docente y sus estudiantes. Destacar por último la importancia que le otorgan a las herramientas TIC para realizar proyectos de carácter colaborativo. En el gráfico 8 reflejamos estas valoraciones en los distintos ítems, todos ellos con respuestas cercanas a cuatro o superiores.

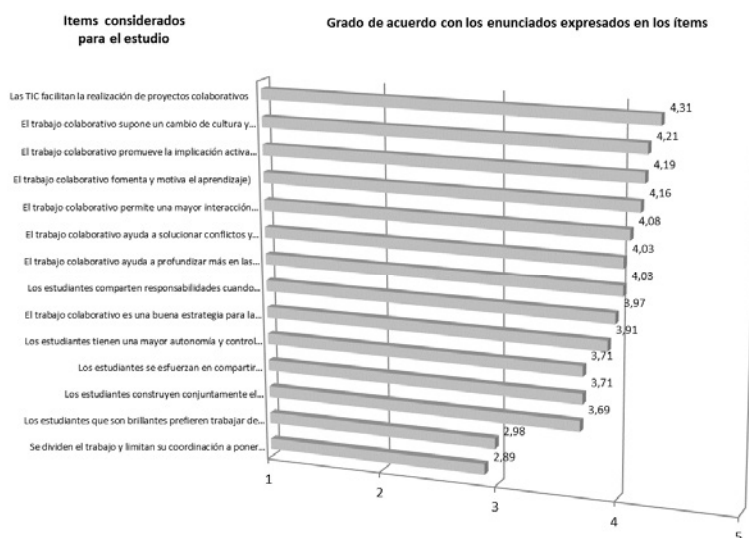


Gráfico 2: Opinión del profesorado sobre la metodología de trabajo colaborativo

Aunque también con medias cercanas a cuatro, observamos que los profesores muestran más dudas sobre si esta metodología de trabajo es

entendida por el alumnado en términos de compartir responsabilidades, construir conjuntamente el conocimiento sobre los contenidos a aprender, y adquirir una mayor autonomía y control sobre su propio aprendizaje. Como ya indicamos en otro trabajo (García-Valcárcel, Hernández y Recamán, 2012), un posible peligro que se ha apuntado en relación a esta metodología es que algunos estudiantes tienden a escudarse en el grupo y se aprovechan del trabajo de sus compañeros, implicándose poco en las tareas propuestas. Sin embargo, el análisis de las respuestas dadas a otros ítems de esta dimensión evidencia cómo una buena parte de los docentes opina que los estudiantes no suelen organizar las actividades colaborativas dividiéndose el trabajo y limitando su coordinación a poner en común sus resultados sin más (Media=2,89); intuyéndose un mayor grado de implicación y compromiso. Constatamos también que, aunque valiosa en términos generales, la metodología colaborativa no es la forma de trabajo preferida por los alumnos más brillantes (Media=2,98), mientras que constituye una buena estrategia para la inclusión de alumnos más vulnerables (Media=3,91).

Valoración del tiempo que se invierte en la realización de trabajos colaborativos a través de las TIC

La puesta en marcha de esta metodología implica una mayor dedicación de tiempo, tanto para el estudiante (Media=3,81), como para el profesor (Media=3,96), en términos de preparación y seguimiento de los trabajos realizados por sus estudiantes. No consideran de modo especialmente relevante que el tiempo invertido en los trabajos colaborativos retrase la marcha del programa de contenidos (Media=3,18). Existe una mayor unanimidad al considerar que las TIC permiten optimizar el tiempo dedicado a la realización de tareas colaborativas, facilitando, por ejemplo, espacios virtuales para la gestión de información. Se podría afirmar por tanto, que los docentes valoran positivamente la utilización de recursos tecnológicos on-line al servicio del trabajo colaborativo (gráfico 3).

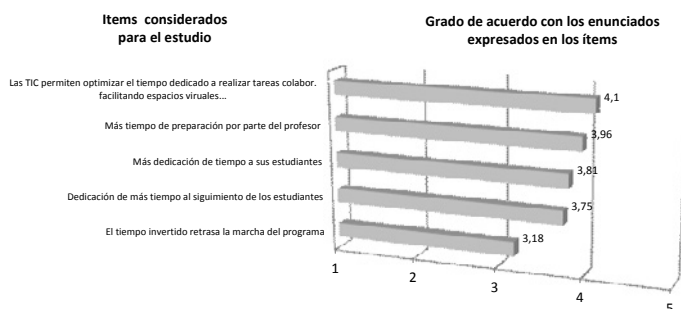


Gráfico 3: Opinión del profesorado sobre el tiempo invertido en la planificación, desarrollo y seguimiento de metodologías de trabajo colaborativo

Valoración que hace el profesorado de la evaluación del trabajo colaborativo

No se considera difícil evaluar y constatar el aprendizaje realizado por los estudiantes a través de esta metodología (Media=2,88), así como tampoco se cree que este tipo de evaluación tenga tintes subjetivos que den lugar a desigualdades e injusticias a la hora de valorar el grado de trabajo e implicación de cada uno de los miembros del grupo (Media=2,52); siempre que haya un continuo seguimiento y orientación de los estudiantes en el desarrollo de las tareas encomendadas (Media=4,29). En definitiva, se estima que las herramientas TIC constituyen un *buen aliado* para realizar dicho seguimiento y control.

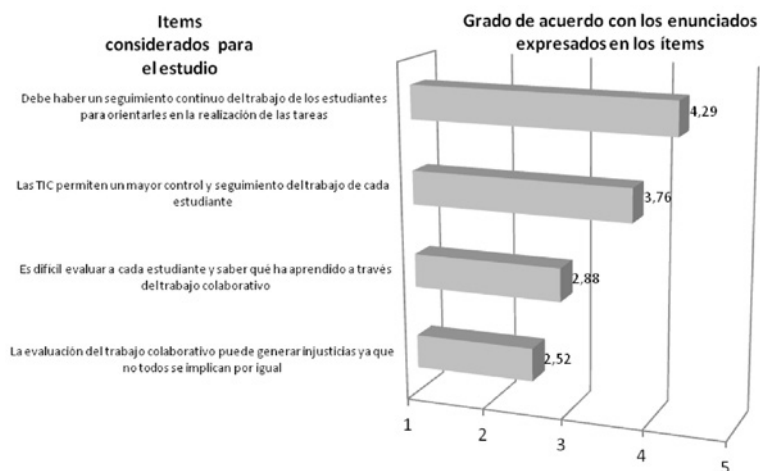


Gráfico 4: Opinión del profesorado sobre la evaluación del trabajo colaborativo

Valoración de la influencia del trabajo colaborativo sobre el aprendizaje de los estudiantes

En términos generales, el trabajo colaborativo influye positivamente sobre el aprendizaje de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar toda una serie de habilidades, actitudes y hábitos esenciales para que el aprendizaje se produzca en interacción con otros compañeros. La mejor organización y planificación de actividades, la autonomía y el autocontrol del aprendizaje, la creatividad, la iniciativa o la mayor comprensión de conceptos, son aptitudes que se desarrollan en contextos de trabajo colaborativo. Por otra parte, la tolerancia, el respeto y el aprender a interactuar con otros compañeros son actitudes que se generan o mejoran. Y todas estas aptitudes y

actitudes redundan en una mayor calidad de los trabajos realizados colaborativamente.

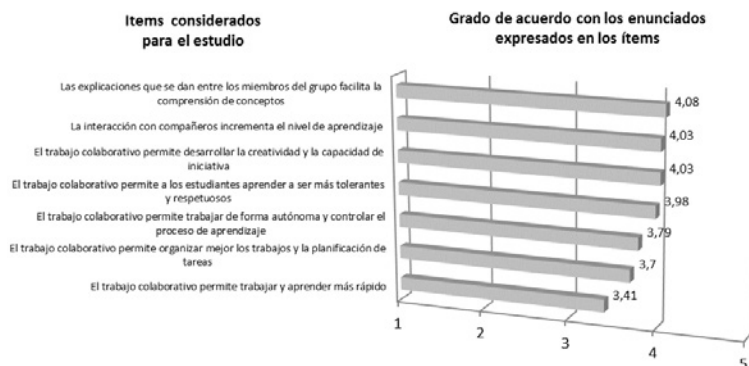


Gráfico 5: Valoración del aprendizaje de los alumnos en contextos de trabajo colaborativo

VALORACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Se estima que el trabajo colaborativo es un interesante y poderoso instrumento al servicio de la formación y el desarrollo profesional, en interacción con otros colegas. En los ítems en los que analizamos esta dimensión, todos los valores son superiores a 4. Son destacables, por ejemplo, las ideas de que el trabajo colaborativo puede contribuir a incrementar la creatividad y el desarrollo de ideas con las que generar nuevas iniciativas en su trabajo diario en clase. Y el hecho de que las TIC y los espacios virtuales de comunicación suponen un acicate para la actualización permanente y el desarrollo de proyectos colaborativos.

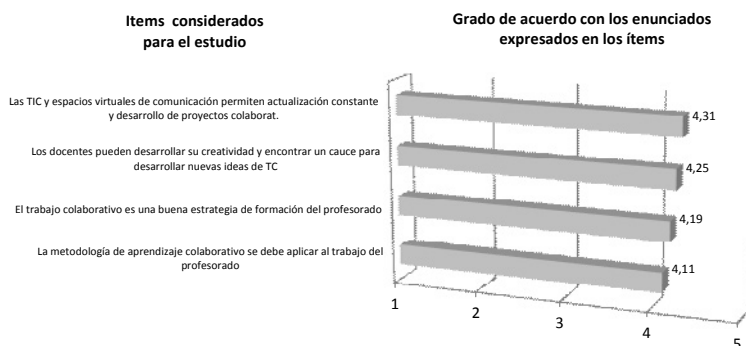


Gráfico 6: Valoración del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional de los docentes

Análisis de la segunda dimensión: nivel de conocimiento sobre herramientas TIC para la puesta en práctica de metodologías de trabajo colaborativo

Las puntuaciones medias en todos los ítems considerados para valorar esta dimensión no alcanzan el valor de 4 ni el de 5, por lo que estos datos indican que dicho conocimiento es escaso, destacando únicamente algo más en lo relativo a los marcadores sociales, los mapas conceptuales en línea y los sitios web compartidos. Evidentemente, si no se conocen estas herramientas no se utilizan y ello supone perder la oportunidad de emplear recursos que pueden ser muy útiles para el almacenamiento e intercambio de información compartida.

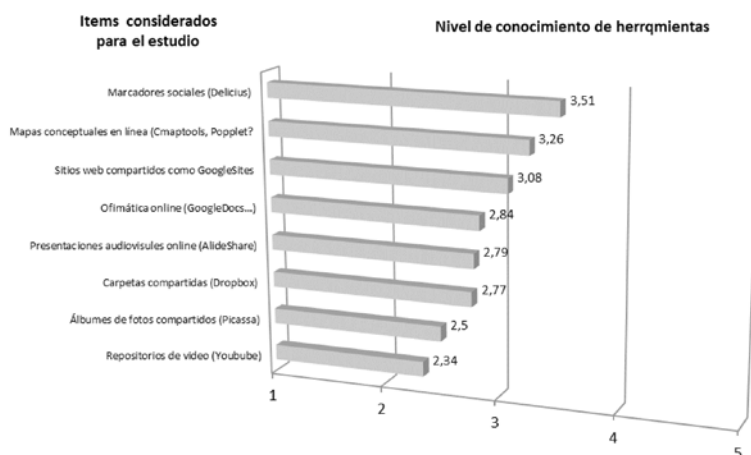


Gráfico 7: Nivel de conocimiento de herramientas de trabajo colaborativo con TIC

Relación entre variables

Con la pretensión de profundizar más en los datos recogidos, analizamos la relación que puede darse entre las opiniones del profesorado sobre la metodología de trabajo colaborativo, su nivel de conocimiento de las herramientas TIC que facilitan este tipo de trabajo, y una serie de variables identificativas que consideramos en el cuestionario: el género, el nivel educativo, los años de experiencia profesional y el contexto rural o urbano en el que los docentes imparten su docencia.

Tan solo existen diferencias significativas en función del *género* en la valoración que los docentes realizan de la *evaluación* en contextos de trabajo colaborativo ($p=.000$), siendo los profesores varones los que menores dificultades expresan cuando evalúan este tipo de trabajos; así como en el

conocimiento de herramientas de trabajo colaborativo con TIC ($p=.006$). En este caso las profesoras manifiestan poseer un menor conocimiento de las mismas.

Tabla 3.

Diferencias en función del género en la valoración que se atribuye a la evaluación en contextos de trabajo colaborativo

Variable	Media Profesores	Media profesoras	F	P
Valoración de la evaluación en contextos de trabajo colaborativo	3,42	3,32	20,66	,000

Se estudiaron también las diferencias entre la variable *nivel educativo* —Primaria y Secundaria— y los dos aspectos que venimos analizando, sin observarse dichas diferencias en ninguna de las dos dimensiones consideradas.

Sí las encontramos al considerar los *años de experiencia profesional* de los docentes en el *nivel de conocimiento de herramientas TIC que favorezcan el trabajo colaborativo* ($p=.000$). La experiencia profesional la organizamos en tres intervalos (menos de diez años, de diez a 20 años y más de veinte años), encontrando que los profesores que llevan más de veinte años ejerciendo la docencia son quienes conocen en mayor medida todas estas herramientas, si bien las medias obtenidas no son elevadas en ninguno de los grupos.

Tabla 4.

Diferencias en el conocimiento de herramientas TIC para favorecer el trabajo colaborativo, según los años de experiencia profesional

Variable	Profesores con menos de 10 años de experiencia	Profesores con una experiencia de 10 a 20 años	Profesores con una experiencia de más de 20 años	F	P
Conocimiento de herramientas TIC para trabajar colaborativamente	2,70	2,74	3,30	11,67	,000

Por último se indagó en las posibles diferencias considerando *la zona rural o urbana* en la que los docentes trabajaban, hallándose solo en la valoración que estos hacen de la evaluación de los aprendizajes en contextos colaborativos ($p=.008$). El profesorado de centros educativos rurales consi-

dera menor la dificultad para evaluar las actividades realizadas en estos contextos de trabajo, debido quizás a que en este tipo de centros el número de alumnos es menor, pudiéndose favorecer, según los casos, tanto el desarrollo de métodos de trabajo colaborativo, como la evaluación de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes (Tabla 5).

Tabla 5.

Diferencias en la valoración que los profesores atribuyen a la evaluación en contextos de trabajo colaborativo atendiendo al contexto rural o urbano del centro

Variable	Profesorado de centros rurales	Profesorado de centros urbanos	F	P
Valoración de la evaluación en contextos de trabajo colaborativo	3,43	3,27	7,07	,008

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis global de los resultados obtenidos muestra que el profesorado tiene una visión positiva de los métodos de aprendizaje colaborativo. Esta misma apreciación se observa en gran parte de la literatura de ámbito nacional (García Valcárcel, Hernández y Recamán, 2012; Vázquez-Bernal, *et al.*, 2010) e internacional (Johnson, 1999; Shahzad, Valcke, Bahoo, 2012; Javornik y Grmek, 2007) sobre este enfoque metodológico. Existe pues un alto grado de coincidencia entre los diferentes estudios revisados, que parece indicar que con independencia del contexto cultural donde se realice la investigación, los docentes confían en la potencialidad de la metodología colaborativa para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, Kollias *et al.* (2005) en un estudio en el que comparan perspectivas de profesores pertenecientes a diferentes sistemas educativos europeos, observaron que la mayor parte de ellos destacan las bondades de este método de enseñanza.

Ahondando más allá de este análisis general y situándonos en las diferentes dimensiones que han sido objeto de análisis en esta investigación, podemos llegar a una serie de consideraciones.

En primer lugar, la mayoría de los profesores parece estar convencido de la contingencia existente entre la metodología colaborativa y la mejora del proceso de aprendizaje. En este sentido, las respuestas dadas por el profesorado a los diferentes ítems del cuestionario evidencian que:

- la responsabilidad individual y grupal que asume cada estudiante, además de fomentar actitudes de respeto y tolerancia, favorece el

intercambio de opiniones entre compañeros y, por tanto, la construcción compartida de conocimiento.

- El alto grado de autonomía y control que se le otorga a los alumnos sobre su propio aprendizaje fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes fundamentales como la creatividad y la capacidad de iniciativa del alumnado.
- La mayor organización y planificación que exigen las tareas colaborativas permite optimizar el ritmo de trabajo y facilita el aprendizaje.

En segundo lugar, el profesorado es consciente del esfuerzo personal y grupal que supone el trabajo colaborativo. Esta metodología incrementa la carga de trabajo para el profesor y el alumno, ya que implica un cambio importante en sus respectivos roles: el profesor debe abandonar su papel de experto para convertirse en un orientador que guía al alumnado durante su proceso de aprendizaje; mientras que el alumno pasa a adoptar un papel activo en la construcción de conocimiento. Todo ello exige, tal y como señalan la mayoría de los profesores, un seguimiento continuo del trabajo de los estudiantes y un mayor tiempo de dedicación, tanto para la preparación de las clases, como para el seguimiento de los procesos de aprendizaje.

En *tercer lugar*, consideran que los métodos colaborativos son una buena estrategia para la formación docente, siempre y cuando sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a su propio entorno de trabajo. Por tanto, parece imprescindible vincular la teoría y la práctica para que la formación docente genere un proceso de innovación pedagógica (Valcke y Schellens, 2010; Ade-Ojo y Sowe, 2011).

Por último, también se muestran convencidos de que las TIC son herramientas que favorecen el trabajo colaborativo. En su opinión, estas tecnologías permiten optimizar el tiempo, facilitan las tareas de seguimiento y control de los estudiantes, y favorecen la actualización constante de los profesores, así como el desarrollo de proyectos colaborativos intercentros.

Las consideraciones que acabamos de mencionar dejan entrever el cambio de modelo de enseñanza que supone esta metodología. De hecho el acuerdo que los profesores muestran en el ítem «la metodología colaborativa supone una nueva concepción del proceso de enseñanza aprendizaje», nos da indicios suficientes para afirmar que son conscientes de lo que representa llevar a la práctica educativa este tipo de estrategias. Este aspecto es de gran importancia, ya que como señalan Dopferberg y sus colaboradores, si el profesorado es capaz de integrar en los procesos de enseñanza-apren-

dizaje enfoques colaborativos que favorezcan el cambio pedagógico, podrá percibir una mejora manifiesta, tanto de la calidad de las actividades que llevan a cabo, como de los resultados de aprendizaje conseguidos (Doppenberg, Bakx, y Brok, 2012). Pero, *¿consideran los docentes que sus alumnos tienen el nivel de preparación apropiado para adecuarse a los nuevos modelos de enseñanza?, ¿se considera el profesorado capacitado para llevar a cabo en la práctica este cambio de modelo?*

Las puntuaciones que reflejan los ítems «Los estudiantes dividen el trabajo y limitan su coordinación a poner en común los resultados» y «los estudiantes brillantes prefieren trabajar de forma colaborativa», indican que los profesores albergan ciertas dudas en torno a la forma en la que el alumnado percibe dicho trabajo. Este tipo de disonancia ya aparecía en un estudio anterior realizado por García Valcárcel, Hernández y Recamán (2012), por lo que parece que los profesores no están muy convencidos de que los alumnos estén aún preparados para aprovechar la potencialidad que tienen estos métodos.

Por otro lado, los ítems vinculados al grado de conocimiento del profesorado sobre herramientas on-line de trabajo colaborativo, muestran que dicho conocimiento es todavía escaso. Este hecho es difícilmente comprensible si tenemos en cuenta que anteriormente hablábamos de la actitud positiva de los docentes hacia el uso de las TIC en entornos colaborativos. Y ello nos plantea otra cuestión: si el profesorado piensa que el trabajo colaborativo mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y además se ve facilitado por las herramientas on-line, *¿por qué la mayoría de los profesores no utilizan este tipo de herramientas?*

Existe la posibilidad de que el profesorado objeto de nuestro estudio haya sido alfabetizado en torno a tecnologías impresas, y que las nuevas formas de almacenamiento y reproducción de información le resulten ajenas y prefieran no utilizarlas (Area, 1999). Sin embargo, el hecho de que sean los profesores que tienen más de 20 años de experiencia los que poseen mayor grado de conocimiento de herramientas tecnológicas nos hace replantearnos dicha posibilidad, puesto que lo más previsible hubiese sido que los docentes con mayor antigüedad tuviesen menores conocimientos que los docentes más noveles.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de mencionar, consideramos que la falta de procesos formativos que permitan al profesorado aprovechar la potencialidad que ofrecen las TIC para el trabajo colaborativo sería una respuesta más apropiada a la cuestión planteada. Recordemos que la mayoría considera que los métodos colaborativos son una buena estrategia para la formación docente, siempre y cuando sean capaces posteriormente de apli-

car los conocimientos adquiridos en su propio entorno de trabajo. Así pues, si no existe dicha formación, es probable que el profesor desconozca la gran variedad de herramientas tecnológicas que favorecen este tipo de aprendizaje. Hay, por tanto, una distancia importante entre las concepciones de los profesores en torno a estas estrategias de enseñanza y aprendizaje y su utilización posterior en el aula.

Hemos señalado que el profesorado tiene actitudes positivas hacia unos métodos de trabajo colaborativo que pueden favorecer un cambio en el modelo de enseñanza; y comprobado también que son conscientes del gran potencial que tienen las TIC para favorecer dichos procesos de innovación. Y sin embargo tenemos razones para pensar que a día de hoy aún carecen de la capacitación necesaria para que estas percepciones se materialicen en cambios en sus prácticas educativas cotidianas. Por ello consideramos prioritario plantear unos procesos formativos adecuados que capaciten al profesorado, no solo en conocimientos técnicos, sino, sobre todo, en conocimientos pedagógicos sobre lo que representan este tipo de métodos. Solamente de esta forma creemos que se podrán empezar a vislumbrar cambios en sus prácticas educativas.

NOTAS

- 1 Esta certificación es otorgada por la Consejería de Educación de Castilla y León, y tiene por objeto el reconocimiento de aquellos centros educativos que se muestren como referente destacado en la integración, fomento e innovación con TIC en el marco del desarrollo de su actividad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ade-Ojo, G.O., & Sowe, N. (2011). Using technology in the development of a collaborative approach to feedback and more active reflection: An exploration of trainee teachers. *Social and Behavior al Sciences*, 29, 503-519.
- Barkley, E.F., Cross, K. P. y Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC/ Ediciones Morata.
- Brito, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *Edu-tec*, 17. Recuperado de <http://goo.gl/FQcMrm>
- Bruffe, A. (1999). *Collaborative learning: Higher Education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, M.D.: JHU Press.
- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://goo.gl/VYOX8Q>
- Carrió, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-10.
- Cebrián Herreros, M. (2008). La web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 14, 345-361.
- Coll, C., Maurí, T, y Onrubia, J (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-18.
- De la Torre, A. (2006). Web educativa 2.0. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Recuperado de: <http://goo.gl/zMkoGq>
- Doppenberg, J.J., Bakx, A. & Brok, P.J. (2012). Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 28, 899-910.
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M.C. (2009). Ventajas de uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Recuperado de <http://goo.gl/XUzCS9>
- Freyman, A., Collazos, V.A., Padilla, N. y Ortiz, J. (2009). Análisis y monitorización de la interacción en entornos colaborativos mediante el uso de SNA. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 10, 37-43.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-148.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a la opinión de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188.
- García-Valcárcel, A. y Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria, *Comunicar*, 42, 65-74.
- Hernández, A. y Olmos, S. (2012). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Salamanca: Aquila fuente.

- Javornik, M.K., & Grmek, M.I. (2007). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59-68.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone*. 2.º ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kollias, V., Mamalougos, N., Vamvakoussi, X., Lakkala, M., & Vosniadou, S. (2005). Teachers' attitudes to and beliefs about web-based Collaborative Learning Environments in the context of an international implementation, *Computers & Education*, 45, 295-315.
- Lee, S.W., & Tsai C.C. (2013). Technology-supported learning in Secondary and Undergraduate Biological Education: Observations from literature. Review. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 226-233.
- Marquès Graells P. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. Recuperado de <http://goo.gl/pFa3k>
- Monereo, C. y Badía, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, Monográfico, 75-99.
- OECD (2009). *Annual Report*. Recuperado de <http://goo.gl/s61Dkt>
- Plomp, T. y Voogt, J. (2009). Pedagogical practices and ICT Use around the world: Findings from the IEA International Comparative Study SITES 2006. *Education and Information Technologies*, 14(4), 285-292.
- Rosario, H. (2008). La web. Herramienta de trabajo colaborativo. «Experiencia en la universidad de Carabobo». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, 131-139.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutierrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.
- Shahzad, A., Valcke, M., & Bahoo, R. (2012). A Study to Analyze the Teacher's Perceptions About the Adoption of Collaborative Learning in Post-graduate Classes of IUB. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3056-3059.
- Suárez C. y Gros, B. (2013). *Aprender en red: de la interacción a la colaboración*. Barcelona: UOC.
- Vázquez-Bernal, B., Wamba, A., Jiménez-Pérez, R., y Lorca, A. A. (2010). Percepciones de Futuros Docentes respecto al Aprendizaje Colaborativo Virtual: El caso de Synergeia. *Encontro Internacional TIC e Educação*, 19 y 20 de noviembre 2010.
- Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2010). A cross-cultural study of teacher perspectives on teacher roles and adoption of online collaborative learning in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 147-165.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Azucena Hernández Martín. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, es Profesora de la Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación en la Universidad de Salamanca, con una amplia trayectoria tanto docente como investigadora. Sus líneas prioritarias de investigación son los modelos y estrategias de formación y desarrollo profesional del profesorado, así como la formación de los docentes para la integración curricular de las TIC, como uno de los aspectos clave en los procesos de innovación educativa.

Jorge Martín de Arriba. Diplomado en Magisterio, especialidad de Educación Primaria, Licenciado en Psicopedagogía y Máster en *Las TIC en Educación: análisis de procesos, recursos y prácticas formativas* en 2008. Miembro del Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León: GR213. Actualmente se encuentra concluyendo su Tesis Doctoral, centrada en el trabajo colaborativo entre maestros como un factor clave de éxito en la introducción de las TIC y la figura del coordinador TIC para promover esta colaboración.

Dirección de los autores: Universidad de Salamanca
Facultad de Educación
Paseo Canalejas, 169
37008 - Salamanca
E-mail: azuher@usal.es
dearriba@usal.es

Fecha Recepción del Artículo: 31. Octubre. 2013

Fecha modificación Artículo: 10. Marzo. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 18. Marzo. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

10

ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SEGÚN LAS VARIABLES FAMILIARES

(ANALYSIS OF THE ACADEMIC PERFORMANCE OF THE SECONDARY
SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF FAMILY VARIABLES)

Fernando Fajardo Bullón
María Maestre Campos
Elena Felipe Castaño
Benito León del Barco
María Isabel Polo del Río
Universidad de Extremadura

DOI: 10.5944/educXX1.14475

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXX1.14475

Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. & Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. [Analysis of the academic performance of the secondary school students in terms of family variables]. *Educación XX1*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXX1.14475

RESUMEN

El análisis del rendimiento académico ha sido de gran interés en investigación a lo largo de los años. El principal motivo de esta investigación es el poder mostrar aquellas variables que predecirán un rendimiento adecuado o deficitario como medida de prevención del bajo rendimiento académico escolar. La muestra estuvo constituida de manera incidental por 486 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la ciudad de Cáceres de entre 12 y 18 años. Durante el curso 2011/12 se analizaron las variables nivel de estudio y clase ocupacional de los padres, ayuda recibida por parte de algún familiar o persona cercana y autopercepción familiar, como variables determinantes en el rendimiento académico de los alumnos de la ESO. Se obtuvieron diferencias significativas en el rendimiento académico en función de la formación académica de los padres ($F=35.24$; $p<.00$) y madres ($F=38.3$; $p<.00$), la clase ocupacional de los padres ($F=4.165$; $p<.00$) y madres ($F=3.202$; $p<.00$). Del

mismo modo, se obtuvieron diferencias significativas en rendimiento académico en función de si se recibe o no ayuda con las tareas ($t=2.423$; $p<.00$) y la percepción que consideran los alumnos que tienen sus familias sobre su valía como estudiantes ($F=59.800$; $p<.00$). Se puede concluir que una formación académica elevada de los padres, así como su pertenencia a las clases ocupacionales medias o privilegiadas son predictoras de un buen rendimiento académico en sus hijos. Del mismo modo, serán los alumnos que no reciben ayuda en casa y aquellos que perciben de sus familias una mejor valoración como estudiantes, los que obtendrán mejores puntuaciones en la variable rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE

Medida del rendimiento; ayuda familiar; educación familiar; desarrollo profesional.

ABSTRACT

The studied of the academic performance has been of great interest in research over the years. The main reason for this research is to show the variables that predict adequate or deficient performance as a preventive measure of school underachievement. The sample was made incidentally and consisted of 486 Secondary Education Students between 12 and 18 years old, in the city of Cáceres. Along the course 2011/12 education level and occupational class, help received in homework from a family member and self-perception were analyzed as determinants variables on academic performance of Secondary School Students. There were significant differences in academic performance based on the parents' ($F = 35.24$, $P < .00$) and mothers' academic formation ($F = 38.3$, $P < .00$), the parental occupational class ($F = 4.165$, $p < .00$) and maternal occupational class ($F = 3.202$, $p < .00$). Similarly, there were significant differences in academic performance based on receive or not receive homework help ($t = 2.423$, $p < .00$) and the families perception about their worth as a student ($F = 59.800$, $p < .00$). We conclude that a high parents academic education as well as belong to privileged or middle occupational classes are good predictors of high academic performance in children. Similarly, students who didn't receive help at homework and those who perceived of their families a better assessment as students got top scores on academic performance.

KEYWORDS

Achievement measurement; family allowance; family education; career development.

INTRODUCCIÓN

Desde comienzos del siglo xx, existen numerosos estudios que ponen de manifiesto el problema al que se enfrentan los centros escolares debido al bajo nivel de rendimiento de sus alumnos (Delgado, 1994; Edel, 2003; Risso, Peralbo y Barca, 2010). En la actualidad seguimos encontrando innumerables investigaciones cuyo principal objetivo es analizar el problema del fracaso escolar (Bringas, Rodríguez y Herrero, 2009; Furnham, 2012; Motari, Ogoma y Misigo, 2010). Tal y como indica el último informe PISA 2009, España continúa situándose por debajo de la media de los países que componen la OCDE, a pesar de haber recuperado unos puntos con respecto a la anterior evaluación, realizada en 2006.

A lo largo de los estudios sobre el rendimiento académico de los escolares se ha ido avanzando hacia la aceptación de un *modelo de interacción de factores* (Delgado, 1994; Tejedor, 2003). Dicho modelo afirma que en el rendimiento escolar interactúan, de forma simultánea, diversos factores que pueden describir la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso escolar. Entre estas variables existen algunas cuya influencia está más que demostrada y aceptada por la mayoría de los autores, como la inteligencia (como factor individual), personalidad del sujeto, influencia ambiental, familiar, social... (Delgado, 1994; Garcés, 2012; Mella y Ortiz, 1999; Sirin, 2005; Tejedor, 2003). Podemos comprobar cómo el rendimiento escolar de los alumnos es un tema muy estudiado debido a la gran cantidad de variables que influyen en el mismo, así como a los cambios que van surgiendo en la sociedad. Dichos cambios pueden afectar de forma directa al nivel educativo de los alumnos pues los estilos cognitivos evolucionan a la par que evoluciona el mundo (García, Bejarano y Simons, 2012).

Definir el concepto de rendimiento académico reúne una gran complejidad debido a su multidimensionalidad y al gran número de definiciones que se han utilizado tanto a nivel nacional como internacional (Edel, 2003; Furnham, 2012; Jiménez y López-Zafra, 2009; Risso *et al.*, 2010). Esta multitud de visiones y planteamientos produce una dificultad a la hora de consensuar una única definición del rendimiento académico desde la que partir. Esta falta de un criterio común puede producir una mayor lentitud a la hora de trabajar de manera coordinada y conjunta perjudicando el diálogo en aquellas investigaciones y avances en el mundo de la educación. Edel (2003, p. 12) en su artículo *Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*, concluye con la siguiente definición: «constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje».

Según lo anteriormente expuesto, se puede observar como el rendimiento académico se compone de un gran número de variables, tanto cognitivas como de personalidad, influidas a su vez por factores individuales, educativos y familiares (Adell, 2006; Jiménez y López-Zafra, 2009). Estos factores se encuentran interrelacionados en red produciendo una gran complejidad en su detección e identificación (Tejedor, 2003). Esta investigación, trata de realizar una aproximación al estudio multidimensional del rendimiento académico analizando algunas de estas variables influyentes, que se podrían agrupar dentro de la categoría de influencia del entorno familiar.

FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta la década de los años sesenta, las causas de los bajos rendimientos se buscaban exclusivamente en el alumno; además, no existía una preocupación sobre si el alumno rendía y sobre el porqué de su fracaso. De esta manera un rendimiento insatisfactorio podía explicarse de una manera muy práctica y tranquilizante; *el alumno era vago o tonto; o no tiene capacidad suficiente* (Delgado, 1994). Sin embargo, desde diferentes disciplinas científicas se ha clarificado la influencia de factores ajenos al propio alumno, tales como la familia, el medio social y los centros educativos, haciendo evidente el carácter integral del rendimiento académico y su importancia a nivel escolar y social.

En el ámbito educativo, al que nos referimos en esta investigación, la evaluación será un concepto clave para entender el rendimiento académico de los alumnos. Si bien es cierto que existen otros indicadores relevantes de la calidad educativa, el rendimiento en los estudios es y ha sido una de los elementos fundamentales para medir el funcionamiento adecuado de la educación (Marchesi y Martín, 1999). En la mayoría de las ocasiones esta medición ha sido considerada como el resultado de lo aprendido en el proceso de formación (Burga, 2005). En la búsqueda de un valor concreto para medir dicho aprendizaje, se ha considerado que las calificaciones escolares son un valor fiable y válido para medir el rendimiento académico (Cascón, 2000; Edel, 2003; Navas, Sampascual y Santed, 2003). Incluso habiendo sufrido algunas críticas por su posible subjetividad, han sido consideradas el criterio empírico más aceptado como herramienta de medición del rendimiento académico (Córdoba, García, Luengo, Vizuite y Feu, 2011; Navas *et al.*, 2003).

El rendimiento escolar se ha analizado a lo largo del tiempo, en base a dos aspectos básicos. Por una parte teniendo en cuenta aquellos datos relacionados con la escuela como sistema educativo y por otro lado en base a las características que los alumnos presentan a partir de su contexto social (Gil Flores, 2011; Weiser y Riggio, 2010; White, 1982).

La familia, por tanto, es una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. Cumple la tarea de transmitir la cultura, valores, tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad así como la formación de la identidad y de la autonomía. Estos dos últimos aspectos indicados, son la base para el desarrollo y el aprendizaje. La manera de mostrar, por parte de los padres, las percepciones que tienen de sus hijos son fundamentales. Si éstas son negativas, los hijos van construyendo una identidad basada en la descalificación propia, mientras que las imágenes positivas, las altas expectativas, contribuyen al desarrollo de una identidad positiva y satisfecha consigo mismo (Garreta, 2007). De este modo, cuando los alumnos están en la escuela presentan una serie de valores adquiridos en su entorno familiar. Sin embargo, el lenguaje, las costumbres, los hábitos sociales, las formas de convivencia, la forma de cuidar a los hijos, varían enormemente de una clase social a otra (Renau, 1985). En este contexto, al evaluar el peso de la socialización familiar en los aprendizajes escolares y la educación de los padres va a ser clave. La riqueza cultural va a influir en el desarrollo del niño y en sus posibilidades de tener éxito en el sistema escolar (Mella y Ortiz, 1999).

Por otro lado, la clase social ocupacional de los padres, parece ser otro factor que incide directamente en el aspecto educativo de los alumnos. Según ciertos estudios (Gil Flores, 2011; Renau, 1985; Sirin, 2005) la escuela presenta incapacidad a la hora de adaptarse a todos los estudiantes. Está implícitamente orientada a alumnos con origen social y cultural medio-alto. En nuestra sociedad, según algunos autores (Fernández y Muñiz, 2012; Renau, 1985) este aspecto se agrava, ya que los distintos orígenes sociales tienden a traducirse en distintas instituciones escolares que diferencian y separan a los alumnos. Si bien, las circunstancias de trabajo y las condiciones son distintas en la vida práctica de cada escuela, el programa y los objetivos a obtener marcados por la ley son exactamente los mismos, sin que exista, para los niños de origen cultural más empobrecido, ningún tipo de sistema compensatorio. Por tanto, parece evidente la influencia que ejerce el nivel sociocultural de la familia en el desarrollo educativo de los alumnos.

Así, en base a lo anteriormente expuesto, Gil Flores (2011, p. 365) afirma «esta realidad justifica el interés por determinar el nivel socioeconómico que caracteriza al contexto familiar del que procede el alumnado, pues la identificación de contextos familiares desfavorecidos habrá de ser el punto de partida para la aplicación de las políticas y prácticas compensatorias que contribuyan a superar las barreras socioeconómicas, logrando la pretendida equidad de nuestro sistema educativo».

Parece estar aceptada la idea de que el estatus socioeconómico de las familias incluye: el nivel educativo, los ingresos económicos y la ocupación

de los padres. Sin embargo, lo complicado ha sido establecer los indicadores que permitan medir este aspecto (Gil Flores, 2011). White (1982) analizó los estudios que relacionaban el estatus socioeconómico y rendimiento educativo hasta 1980, encontrando una importante variedad de procedimientos para medir el nivel socioeconómico familiar. Entre las variables consideradas se encuentran las actitudes paternas hacia la educación, motivación hacia los hijos, ayuda en las tareas académicas, aspiraciones educativas para los hijos... Es importante señalar también, la importancia dada a las características que presentan las madres, que en épocas anteriores eran ignoradas. Además de las variables citadas, a partir de los años 90, al medir el rendimiento socioeconómico de las familias, se apreció un incremento en la utilización de variables relativas al equipamiento de los hogares (Sirin, 2005).

En la última década, se incluyen otras variables además de las señaladas, como indicadores del nivel socioeconómico de las familias. Algunas de ellas serían posesión de casa y percepción de ayudas (reducción o exención de pago del servicio de comedor en los centros). Existen estudios que señalan como la percepción de ayudas escolares se relaciona con el nivel de ingresos familiares, utilizándose incluso, como indicador del nivel socioeconómico del alumno (Ferrao, 2009; Weissner y Riggio, 2010). En la última de las evaluaciones PISA (2009) el denominado índice de nivel socioeconómico y cultural se construye a partir del nivel educativo y ocupacional más alto de los padres, el número de libros en el hogar y los recursos domésticos. Además, se aprecia una tendencia a calibrar el nivel educativo de las familias a partir de los estudios del padre y de la madre. Incluso, se ha llegado a considerar más adecuado utilizar exclusivamente el nivel de estudios de la madre, teniendo en cuenta la pluralidad de estructuras familiares en la sociedad actual (Gil Flores, 2011; Sirin, 2005).

El apoyo familiar, por tanto, ha sido considerado uno de los elementos importantes en el proceso educativo y está relacionado con el grado en que se involucran los padres en las actividades escolares de sus hijos, al igual que el tiempo dedicado por la familia a ayudar en la realización de las tareas escolares (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007). A su vez, el apoyo de los padres, en las actividades escolares de los hijos, está relacionado con diversos aspectos como: su experiencia previa, nivel de escolaridad, tipo de ocupación, grado de interés por el progreso académico de sus hijos y actitudes y expectativas respecto del aprendizaje de los niños.

En conclusión, podemos decir que la escuela parece ser frágil ante los factores ambientales extraescolares. En este sentido, es necesario tener presente la siguiente afirmación: Una escuela de calidad es aquella que sabe dar respuesta a las necesidades específicas de todos y cada uno de los alumnos, que es capaz de potenciar sus capacidades de manera individualizada y

coordinada con las familias, que es capaz de enseñar a ser y de formar como ciudadanos a todos sus alumnos, sin exclusión, que es capaz de mejorar en función de esta evaluación (Garreta, 2007). En este sentido, la educación y el apoyo de los padres tienen un papel relevante (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fdz, Esteban y Huescar, 2009).

METODOLOGÍA

El objetivo general de este estudio fue determinar en qué medida afectan las variables relacionadas con la familia en el rendimiento académico de los alumnos de la ESO.

En base a esto, las hipótesis de estudio que se plantearon fueron:

- Los alumnos cuyos padres o tutores legales presenten un nivel de estudios superior a secundaria, obtendrán puntuaciones más elevadas en su nivel de rendimiento académico que aquellos alumnos con padres con niveles educativos más bajos.
- Los alumnos cuyos padres o tutores legales presenten una mejor clase ocupacional, mostrarán mayores niveles de rendimiento académico.
- Los alumnos que reciban ayuda en las tareas educativas fuera del centro escolar presentarán mejores niveles de rendimiento académico que los alumnos que no reciban dicha ayuda.
- Los alumnos que perciban por parte de sus familiares un concepto positivo de sí mismo, presentarán un mayor nivel de rendimiento académico que aquellos que no reciben dicha percepción por parte de sus familias.

Muestra y procedimiento

La muestra seleccionada comprende un total de 484 alumnos de la ciudad de Cáceres con un 55,2% de hombres y 44,8% de mujeres. La selección de la muestra fue incidental, en función del permiso de acceso a los centros y aulas. Las edades variaron entre 12 y 18 años con una edad media de 14 años.

Para el procedimiento de recogida de datos se expusieron los objetivos del trabajo al equipo de orientación de cada centro. La recogida de los datos se realizó en el aula, junto al profesor, una vez obtenido el permiso del centro. En todos los casos se explicó al alumnado la hoja de respuesta del

cuestionario, la confidencialidad de los datos y su participación de manera voluntaria y anónima. El tiempo empleado en las preguntas varió según las necesidades propias de cada nivel educativo.

Tabla 1.

Distribución del número de participantes según género y curso

		Hombre	Mujer	Total
Curso de los alumnos	Primero de la ESO	52	54	106
	Segundo de la ESO	75	67	142
	Tercero de la ESO	66	39	105
	Cuarto de la ESO	76	55	131
Total		269	215	484

INSTRUMENTOS

Para analizar las variables relacionadas con el nivel socio-cultural, así como la implicación de los padres en el proceso educativo de los alumnos, se creó un *test sociodemográfico*. Las preguntas fueron creadas por los propios autores elaborando el cuestionario una vez realizado un amplio análisis de investigaciones que han trabajado estas variables. Se adaptaron a la edad de la población estudiada tomando algunas referencias del estudio realizado por Artunduaga (2008), el cual mide los factores que influyen en el rendimiento académico universitario. El cuestionario creado consta de 17 preguntas estructuradas en tres apartados: a) datos institucionales (nombre de la institución, curso) b) personales (sexo, edad, lugar de residencia, rendimiento académico, autopercepción de su rendimiento) y c) datos familiares (formación de los padres, ayuda o no de familiares en las tareas, nivel ocupacional de los padres, concepto de la familia sobre el propio alumno). Todas las preguntas han sido directas y exhaustivas. El rendimiento académico se midió a través de las notas obtenidas por los alumnos en las asignaturas de Lengua y Matemáticas, en el primer y segundo trimestre del curso 2011/2012, así como la nota media obtenida en el curso académico anterior.

Para el estudio de la variable nivel ocupacional de los padres se categorizaron las respuestas de los alumnos en función de las seis clases sociales ocupacionales, recogidas en la adaptación española de la clasificación del British Registrar General (Domingo-Salvany, Regidor, Alonso, y Álvarez-Dardet, 2000): Clase I: Directivos de la Administración Pública y de empresas de 10 o más asalariados. Profesiones asociados a titulaciones de 2.º y 3.º ciclo. Clase II: Directivos de empresas de menos de 10 asalariados. Profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo universitario. Técnicos superiores. Artistas y depor-

tistas. Clase III: empleados de tipo administrativo y profesionales de apoyo a la gestión administrativa y financiera. Trabajadores de los servicios personales y de seguridad. Trabajadores por cuenta propia. Supervisores de trabajadores manuales. Clase IVa: Trabajadores manuales cualificados. Clase IVb: Trabajadores manuales semicualificados. Clase V: Trabajadores no cualificados.

Con el fin de realizar el estudio de estas variables de una manera más efectiva, los autores las agruparon en tres clases sociales: la clase 1 (agrupó las clases sociales más privilegiadas I y II), la clase 2 (agrupó a las clases medias III y IVa) y la clase 3 (agrupó a las clases menos privilegiadas IVb y V).

Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 20.0. Se asumen niveles de confianza del 95% y 99%.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Los resultados de la investigación se mostrarán siguiendo por orden las hipótesis propuestas.

Hipótesis 1: Los alumnos cuyos padres o tutores legales, presenten un nivel de estudios superior a secundaria obtendrán puntuaciones más elevadas en su nivel de rendimiento académico que aquellos alumnos con padres con niveles educativos más bajos.

Para el estudio de esta hipótesis se han formado cuatro grupos de alumnos según la formación académica de sus padres (Sin estudios y Primaria, Secundaria, F.P. y por último, Universitario). Los resultados del ANOVA muestran la existencia de diferencias significativas, en rendimiento académico de los alumnos, según los diferentes niveles de estudios de ambos padres. Atendiendo al nivel educativo específico de los padres, se realiza un análisis de la varianza aportando diferencias significativas en rendimiento académico medido a través de la nota media del curso anterior ($F=35.25$; $p<.00$), nota en lenguaje en el primer trimestre ($F=26.60$; $p<.00$) y segundo trimestre ($F=21.46$; $p<.00$) y las notas obtenidas en matemáticas en el primer trimestre ($F=38.00$; $p<.00$) y segundo trimestre ($F=140.06$; $p<.00$).

Atendiendo al nivel educativo específico de las madres, se realiza un análisis de la varianza aportando diferencias significativas en rendimiento académico medido a través de la nota media del curso anterior ($F=38.30$; $p<.00$), nota en lenguaje en el primer trimestre ($F=34.22$; $p<.00$) y segundo trimestre ($F=26.153$; $p<.00$) y las notas obtenidas en matemáticas en el primer trimestre ($F=25.97$; $p<.00$) y segundo trimestre ($F=26.14$; $p<.00$).

Ante la cantidad de variables de medida de rendimiento académico utilizadas, se selecciona la variable *nota media en el curso anterior* para ser más operativos a la hora de realizar las figuras y los siguientes análisis estadísticos. La adecuada correlación de esta variable con las otras variables de medida permite utilizar exclusivamente la nota media en el curso anterior como medida adecuada del rendimiento académico. (Ver tabla 2)

Tabla 2.

Correlación entre las variables de evaluación del rendimiento académico con la variable nota media en el curso anterior

		Nota media en el curso anterior
1. Nota en Lenguaje en el primer trimestre	Correlación de Pearson	.678**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	430
2. Nota en Matemáticas en el primer trimestre	Correlación de Pearson	.623**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	430
3. Nota en Lenguaje en el segundo trimestre	Correlación de Pearson	.688**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	430
4. Nota en Matemáticas en el segundo trimestre	Correlación de Pearson	.607**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	430

Una vez realizado el ANOVA, a partir de una prueba *post hoc* de Bonferroni, se obtienen diferencias significativas en rendimiento académico en función de los niveles de educación de ambos progenitores (Gráfico 1 y 2). Se acepta por tanto la hipótesis planteada al observarse mayores puntuaciones en los casos de mayor formación de ambos padres.

Para la realización de las figuras se exponen las puntuaciones medias por un lado y por otro, según el análisis *post hoc*, se engloban en las mismas circunferencias aquellas categorías en las que no existen diferencias significativas entre sus puntuaciones medias. A modo de ejemplo, podemos ver en la figura 1 como la categoría *Sin estudios o E. Primaria* y la categoría *E. Secundaria*, pese a tener diferentes puntuaciones, no alcanzan diferencias significativas en el *post hoc* y por tanto se incluyen en la misma circunferencia. Esta manera de representar los datos gráficamente se realizará a lo largo de todo el texto para poder mostrar de una manera más directa los resultados obtenidos.

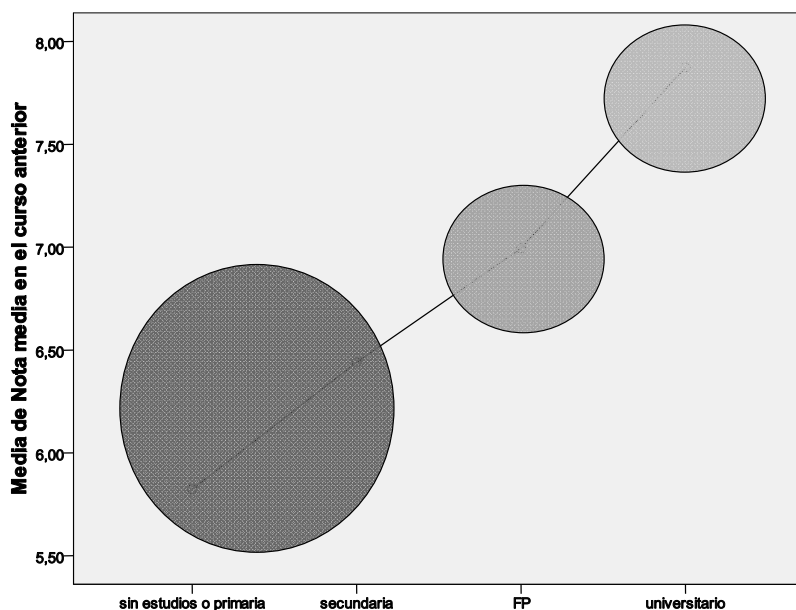


Figura 1. Agrupación de niveles académicos de los padres donde existe igualdad de medias en rendimiento de los alumnos (Bonferroni)

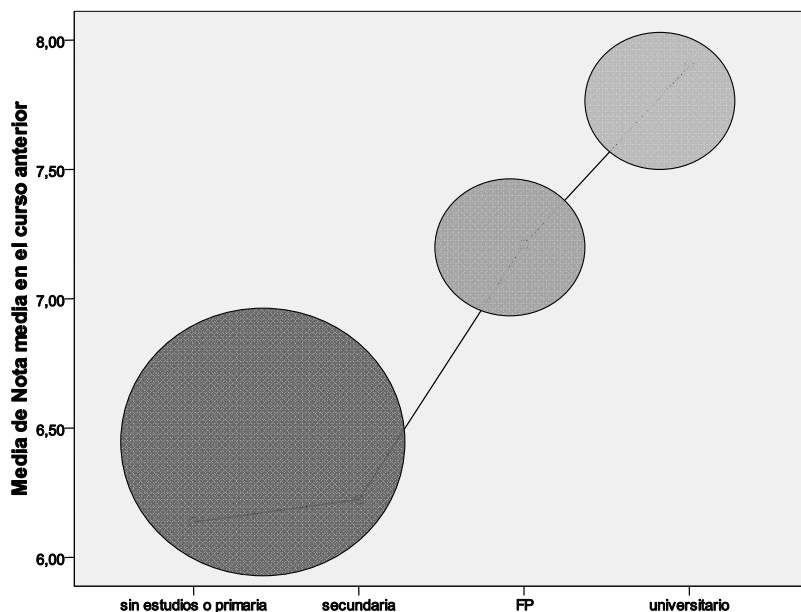


Figura 2. Agrupación de niveles académicos de las madres donde existe igualdad de medias en rendimiento de los alumnos (Bonferroni)

Hipótesis 2. *Los alumnos cuyos padres o tutores legales presentan una mejor clase ocupacional, mostrarán mayores niveles de rendimiento académico.*

En la siguiente tabla se presentan las medias en rendimiento académico, medido a través de la nota media obtenida en el curso anterior, en función de la clase ocupacional del padre y de la madre (ver tabla 3).

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de la nota media en el curso anterior y la clase ocupacional del padre y madre

Familiar	Clase ocupacional	N	Media	Desviación típica
PADRE	Clase I	69	7.578	1.34
	Clase II	163	6.860	1.69
	Clase III	157	6.805	1.56
	Sin trabajo	40	7.037	1.71
	Total	429	6.972	1.61
MADRE	Clase I	58	7.377	1.56
	Clase II	89	7.241	1.70
	Clase III	132	6.857	1.64
	Sin trabajo	150	6.756	1.51
	Total	429	6.972	1.61

Para el análisis de esta hipótesis, en relación a la categoría laboral del padre, se procedió a la realización de un ANOVA de un factor ($F=4.165$; $p<.05$). Se aceptó la hipótesis de diferencias en puntuaciones medias en rendimiento académico según la categoría laboral del padre.

Para el análisis de esta hipótesis en relación a la categoría laboral de la madre, se procedió a la realización de un ANOVA de un factor ($F=3.202$; $p<.05$). Se aceptó la hipótesis de diferencias en puntuaciones medias en rendimiento académico según la categoría laboral de la madre.

Una vez realizado el ANOVA se procede a un análisis *post hoc* de Bonferroni para el caso de los padres. Mediante esta herramienta se obtienen varios grupos de igual media (homogéneos) que se presentan en la figura 3.

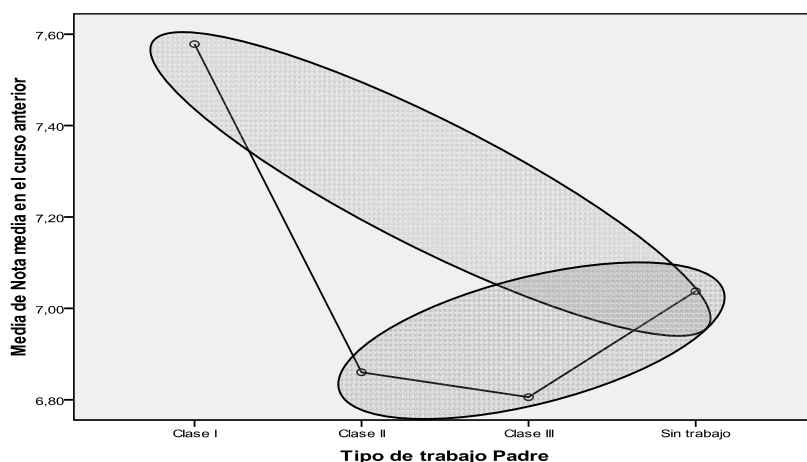


Figura 3. Agrupación de niveles ocupacionales del padre atendiendo al rendimiento de los alumnos (Bonferroni)

Para el análisis *post hoc* de la variable nivel ocupacional de la madre se ha utilizado la prueba DMS. La prueba *post hoc* de Bonferroni no detecta las diferencias de medias obtenidas por lo que se procede a la selección de esta otra prueba. Los resultados se presentan en la figura 4.

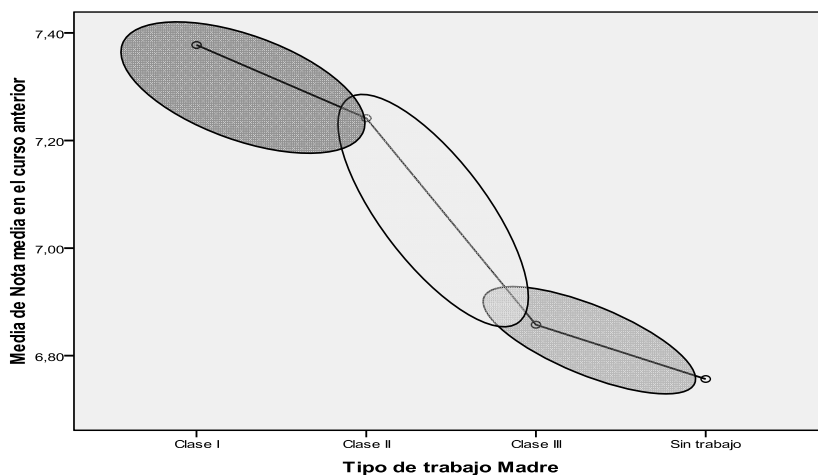


Figura 4. Agrupación de niveles ocupacionales de la madre atendiendo al rendimiento de los alumnos (DMS)

Una vez analizados los datos, se acepta la hipótesis: una clase ocupacional más elevada irá asociada a un mayor rendimiento académico medido a través de la nota media obtenida por el alumno en el curso anterior tanto en padres como en madres.

4.3 Hipótesis 3. *Los alumnos que reciban ayuda en las tareas educativas fuera del centro escolar, presentarán mejores niveles de rendimiento académico que los alumnos que no reciben dicha ayuda.*

Al contrario de la hipótesis planteada, la T de Student, ($t=2.423$; $p<.05$) muestra como los alumnos que no reciben ayuda obtienen mejores notas que aquellos que reciben ayuda de algún familiar (Ver Tabla 4).

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico en función de la ayuda recibida con los estudios

		N	Nota media en el curso anterior	Desviación típica
Recepción de ayuda	No ayudados	102	7.3088	1.62
	Ayudados	327	6.8673	1.60

En la tabla 4 se observan las diferencias significativas en rendimiento entre las personas que reciben o no ayuda. Estos datos nos llevan a rechazar la hipótesis teórica planteada.

Hipótesis 4: *Los alumnos que perciben por parte de sus familiares un concepto positivo de sí mismo, presentarán un mayor rendimiento académico que aquellos que no reciben dicha percepción por parte de sus familias.*

Para analizar el rendimiento académico según la variable valoración percibida de sí mismo por su familia, ésta variable se ha categorizado en cuatro grupos (pésimo y mal estudiante, regular estudiante, buen estudiante y muy buen estudiante). Para ello, se ha realizado un ANOVA de un factor con contraste *post hoc* de Tamhane (asumiendo la no igualdad de varianzas).

Los resultados obtenidos ($F=59.800$; $p<.05$), muestran una diferencia significativa en el rendimiento de los alumnos según las valoraciones que perciben de las familias. En este caso, se acepta la hipótesis de que aquellos alumnos con mejor percepción de las familias obtienen a su vez mejores puntuaciones en rendimiento, medido a través de la nota media obtenida en el curso anterior (ver figura 5).

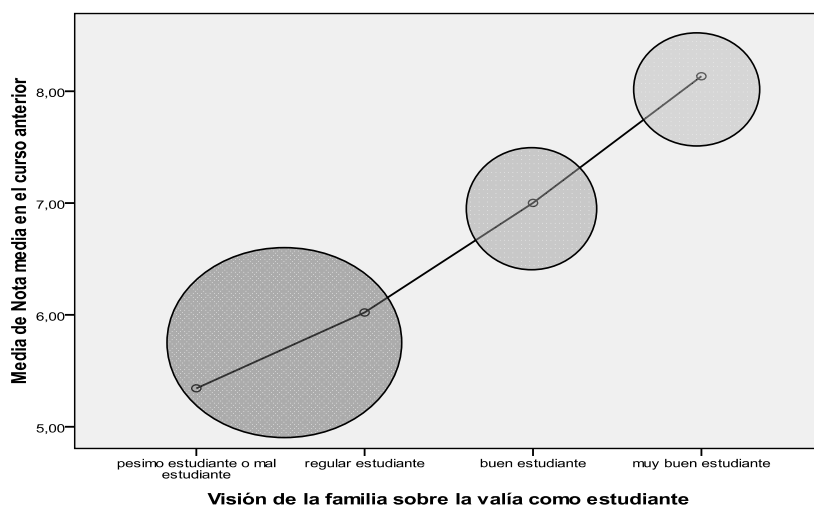


Figura 5. Agrupación de niveles de autopercepción familiar según la nota media del curso anterior

Por último, hemos realizado un análisis de regresión que describe la capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del nivel educativo de ambos padres, la ausencia de ayuda en las tareas de los padres y la percepción que tiene la familia sobre la valía del alumno. Para ello, fueron analizados los presupuestos del modelo de regresión lineal, verificándose que no existen problemas de multicolinealidad (FIV inferior a 10 y la Tolerancia superior a 0.1), Por otro lado sometimos los datos a la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para analizar la distribución normal, encontrando $p < .05$ y normalidad para todas las variables. Por último, el análisis de los gráficos de dispersión obtenido demuestra la relación lineal entre los predictores y la variable dependiente.

En la tabla 5 podemos observar los resultados, de forma que el modelo predice el 41,1% de la varianza de la variable rendimiento académico obtenida a partir de la nota media en el curso anterior. La relación global entre el modelo y la variable dependiente es significativa al 0,000. La ecuación de regresión presenta una capacidad altamente predictiva y los coeficientes de regresión tipificados evidencian que a medida que el nivel educativo de ambos padres, la ausencia de ayuda en las tareas y la percepción que tiene la familia sobre la valía del alumno, aumentan se incrementa el rendimiento académico (R.A.). A continuación se muestra la ecuación de regresión resultante del modelo. $R.A. = 2,627 + 0,149 X_{\text{Ausencia ayuda}} + 0,135 X_{\text{Niv. Educativo Padre}} + 0,177 X_{\text{Niv. Educativo Madre}} + 0,427 X_{\text{Visión de la familia}}$

Tabla 5.
Análisis de regresión

Resumen del modelo				
MODELO	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. estimación
	0,471	0,419	0,411	1,24
ANOVA				
		gl	F	Sig.
Regresión		4	54,35	0,000
Residual		266		
Coeficientes tipificados				
	Beta	T	Sig	
(Constante)	2.627	5,11	0,000	
Ausencia de ayuda en las tareas	0,149	4,138	0,000	
Nivel educativo del padre	0,135	2,541	0,011	
Nivel educativo de la madre	0,177	3,354	0,001	
Visión de la familia sobre la valía como estudiante	0,427	11,227	0,000	

DISCUSIÓN

La finalidad de esta investigación fue describir la influencia que ejercen las variables familiares en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria. Según los resultados obtenidos, podemos decir que las variables familiares en esta etapa educativa son primordiales a la hora de obtener buenos resultados académicos. Esta influencia ya se viene recogiendo desde hace tiempo en diversas investigaciones nacionales e internacionales (Brunner y Elacqua, 2003; Robledo y García-Sánchez, 2009).

Nuestros resultados pueden explicar cómo las *expectativas o percepciones* que tienen los padres acerca de las posibilidades académicas de sus hijos pueden influir en el rendimiento académico de estos. Estos resultados coinciden con otros estudios que defienden que las expectativas que el alumno percibe sobre sí mismo, en este caso a través de su familia, pueden influir sobre el rendimiento académico (Covadonga, 2001). Esta influencia suele ejercerse de manera indirecta a través de variables personales como el autoconcepto o las atribuciones de éxito o fracaso (González-Pineda, 2003). En este sentido, parece aceptarse la idea de que las expectativas que tengan las madres respecto al futuro educacional de sus hijos es un factor deter-

minante en su éxito escolar, estando incluso por encima de los ingresos económicos (Gil, 2011). Estas expectativas pueden influir en la autoeficacia de los alumnos, estando más dispuestos a implicarse en las tareas relacionadas con estos dominios de aprendizaje y consiguiendo mejores resultados académicos (Rosario, *et al.*, 2012)

Por otro lado, *el nivel ocupacional y educativo* que presentan los padres, son también variables determinantes a la hora de considerar el rendimiento académico. En este sentido coincidimos con los resultados mostrados por otros estudios realizados en nuestro país que encuentran mejores resultados académicos a medida que el nivel económico y educativo familiar es más alto (Barca, Mascarenhas, Brenlla y Morán, 2012; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Córdoba, *et al.*, 2011). Nuestros resultados apoyan esta hipótesis confirmada en diversos estudios nacionales e internacionales como los diversos informes y otros clásicos como el de Coleman en 1966 (Covadonga, 2001). Esto se acentúa, cuando son ambos progenitores los que presentan un nivel cultural elevado, existiendo estudios que han determinado que el nivel ocupacional y cultural de las madres tiene una enorme potencialidad explicativa (Gil, 2011; Mella y Ortiz, 1999; Pérez, Gázquez, Mercader, Molero y García, 2011). En la mayoría de los casos el alto nivel ocupacional de los padres se relaciona con el alto nivel cultural o educativo. Sin embargo, los ingresos familiares a su vez, podrían estar relacionados con las posibilidades materiales que influyen en los estudios (centro escolar, condiciones favorables para el estudio, posibilidades de desplazamiento...).

Por otro lado, los datos analizados demuestran que los alumnos que presentan buenas calificaciones académicas, son aquellos que no reciben *ayuda por su entorno familiar* en las tareas escolares. Parece ser que, aquellos alumnos a los que no se les presta ayuda son mejores estudiantes. Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla (2011) también defienden este aspecto y lo relacionan con las metas de aprendizaje. Es decir, según el estudio citado, un buen rendimiento está relacionado con la motivación intrínseca en las tareas, la búsqueda de resultados académicos, así como el interés por aprender y dominar las materias sin tener que estar supervisados o apoyados por sus padres. Este rendimiento académico elevado también puede verse influenciado por el aprendizaje autorregulado, es decir, con la capacidad de estos alumnos de contribuir de una manera activa en sus metas de aprendizaje, de una manera independiente y efectiva sin necesidad de una supervisión o ayuda (Zimmerman y Schunk, 2001). De este modo este perfil de alumnado tendrá un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje, adquisición de conocimientos y destrezas (Elvira-Valdés y Pujol, 2012). En este sentido, los autores consideran que la ayuda en las tareas puede ser una consecuencia de la aparición de un bajo rendimiento en el alumno no necesaria ante buenos resultados académicos. Por tanto, esta ayuda podría

ser una medida de reacción de las familias que aparecería cuando el rendimiento del alumno es bajo.

Por último, se pueden sugerir algunas orientaciones básicas para la mejora del rendimiento académico en una triple dirección. a) En cuanto al *Departamento de Orientación* de los centros es importante recomendar una mayor atención a los alumnos que procedan de familias con baja formación educativa, que necesiten ayuda en las tareas fuera del centro académico, con padres pertenecientes a bajas clases ocupacionales y que, según su propia opinión, sean percibidos por las familias como malos estudiantes. No se trata de hacer una categorización, sino de comprobar si el alumno puede tener mayor riesgo de un bajo rendimiento académico y poder prevenirlo. b) Con respecto al *profesorado y tutores de los centros* sería muy recomendable un contacto continuo con las familias. Hemos podido observar cómo una de las variables de nuestro modelo que más explica la predicción del rendimiento es la percepción que tienen las familias sobre sus propios hijos. De este modo, el tener esta información desde un principio puede propiciar medidas de prevención de fracaso escolar y bajo rendimiento académico. c) Por otro lado, es imprescindible el incorporar a *las familias* como un pilar fundamental en la educación de los alumnos. En la muestra estudiada, los alumnos con buenas calificaciones parecen no necesitar ayuda de sus padres mientras que aquellos con peor rendimiento son los que reciben ese apoyo en las tareas. Es probable que una mayor relación con el centro educativo pueda proporcionar una mejora en la comunicación e información de la familia y pueda conllevar respuestas adecuadas de ayuda a los alumnos en las tareas, no como medida «tardía» de reacción ante un bajo rendimiento, sino como una medida de prevención.

Parece por tanto que la familia es una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. Cumple la tarea de transmitir la cultura, los valores y el conocimiento desarrollando las áreas afectivas, cognitiva y comportamental en los estudiantes y por tanto, proporcionando el éxito académico (Martínez, Inglés, Piqueras, y Ramos, 2010; Suárez, *et al.*, 2011). En base a nuestros resultados, podemos establecer que el nivel ocupacional y educativo de los padres, la obtención de ayuda familiar y la percepción que el alumno tiene sobre la valía que le atribuye su familia como estudiante, son variables fundamentales para analizar el desarrollo del rendimiento académico. En este sentido, nuestra investigación nos ha permitido, no sólo describir la posible influencia del entorno familiar en el rendimiento de los alumnos, sino también predecir casos de riesgo.

Finalmente, como *futuras líneas de investigación* consideramos interesante ampliar el estudio del rendimiento a la etapa escolar de Primaria. Pensamos que sería interesante analizar los problemas del bajo rendimiento

de los alumnos, partiendo de etapas educativas más básicas, para poder analizar si el problema del fracaso escolar viene iniciado en etapas anteriores a la Educación Secundaria Obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. Recuperado de <http://goo.gl/O5r0NX>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L. y Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Barca, A., Mascarenhas, S. A., Brenlla, J. C. y Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria en Galicia. *Revista amazónica*, 9(2), 370-412.
- Bazán, A., Sánchez, B. A. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 701-729.
- Bringas, C., Rodríguez, F. J. y Herrero, F. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, 69-76.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Burga, A. (2005). *Evaluación del rendimiento académico. Introducción a la teoría de respuesta al ítem*. Recuperado de <http://goo.gl/tnsQxn>
- Cascón, I. V. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado de <https://goo.gl/fxPAgs>
- Contreras, M. A., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio comparativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5, 259-263.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 93-96.
- Covadonga, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Delgado, F. (coord.) (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos ante su éxito y fracaso escolar*. Madrid: Editorial Popular: Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos, D.L.
- Domingo-Salvany, A., Regidor, E., Alonso, J., y Alvarez-Dardet, C. (2000). Proposal for a social class measure. Working Group of the Spanish Society of Epidemiology and the Spanish Society of Family and Community Medicine. *Atención Primaria*, 25, 350-363.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://goo.gl/Qy3d90>
- Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-uni-

- versidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- Fernández, R. y Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Ferrao, M.E. (2009). Sensibilidad de las especificaciones del modelo de valor añadido: Midiendo el estatus socioeconómico. *Revista de Educación*. 348, 137-152.
- Furnham, A. (2012). Learning Style, Personality Traits and Intelligence as Predictors of College Academic Performance. *Individual Differences Research*, 10, 117-128.
- Garcés, D. (2012). Incidencia de los rasgos de personalidad en las conductas agresivas de los integrantes de las barras «Club Macará» temporada 2010/2011. [Tesis Doctoral]. Universidad técnica de Ambato. Recuperado de <http://goo.gl/zHXIWR>
- Garreta, J. (Ed). (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Editions de la Universidad de Lleida.
- Gil Flores, J. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*. 362, 298-322.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., Alvarez, L., Rocés, C., González-Pumariaga, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de ESO. *Anales de Psicología*, 25, 93-101.
- Jiménez, M. J. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41. Recuperado de <http://goo.gl/AvnKmn>
- Marchesi, A. & Marín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez, A. E., Inglés, C. J., Piqueras, J. A. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 111-138.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1, 69-92.
- Motari, J., Ogoma, O. & Misigo, L. (2010). Gender Differences in Self-Efficacy and Academic Performance in Science Subjects among Secondary School Students in Lugari District, Kenya. *Educational Journal of Behavioral Science*, 1, 62-77.
- Navas, L., Sampascual, G. y Santed, M. A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: La capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación de Asociaciones en psicología*, 56, 225-237.
- OCDE (2009) PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://goo.gl/wa92xD>

- Pérez, M. C., Gazquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M. y Garcías M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Renau, M. D. (1985). La institución escolar y sus acondicionamientos. En M. P. Bandres, G. Jaraquemada, M. J. García, y M. D. Renau. *La influencia del entorno educativo en el niño* (pp. 97-104). Madrid: Cincel.
- Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento académico escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22, 790-805.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Robledo, P. y García-Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pineda, J. A., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria. *Revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61, 5-32.
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education: An international Journal*, 13, 367-383.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2001). *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.^a ed.) Nueva York: Springer-Verlag.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Fernando Fajardo Bullón. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Psicología y Antropología en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Profesor y Miembro de la Comisión de Calidad del Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas. Miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa y Social (GIPES) de la Universidad de Extremadura. Tesis Doctoral dirigida al Análisis Psicológico de la Convivencia y Conflicto Escolar. Email: fernandofajardo@unex.es

María Maestre Campos. Doctora del Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura. Email: mmaestrex@gmail.com

Elena Felipe Castaño. Profesora titular del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos y Especialista en Psicología Clínica. Miembro del Grupo de investigación en Psicología Educativa, Social y de la Personalidad de la Universidad de Extremadura. Sus intereses investigadores se centran en el estudio de modelos dimensionales en psicopatología y personalidad en contextos educativos y clínicos. Email: efelipe@unex.es

Benito León del Barco. Profesor Titular de Psicología de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Numerosas publicaciones sobre aprendizaje cooperativo, multiculturalidad en el aula, actitudes hacia la inmigración y acoso escolar. Actualmente, coordinador del Grupo de Investigación en Psicología Educativa y Social (GIPES) de la Universidad de Extremadura y miembro colaborador del Centro de Investigación en Educação e Psicologia de la Universidad de Évora. Email: bleon@unex.es

M.^a Isabel Polo del Río. Profesora Asociada y Doctora en Psicología, Departamento de Psicología y Antropología. Facultad de Formación del Profesorado. Miembro del grupo de Investigación en Psicología Educativa y Social (GIPES). Miembro de la Comisión de Calidad del Grado de Infantil. Con publicaciones sobre aprendizaje cooperativo, acoso escolar y cyberbullying. Email: mabelpdrio@unex.es

Dirección de los autores: Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Psicología
Universidad de Extremadura
Campus Universitario
Avda. Universidad, s/n.
10070 Cáceres. España.

Fecha Recepción del Artículo: 25. Noviembre. 2013

Fecha modificación Artículo: 19. Marzo. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 06. Mayo. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

11

¿RESPONDEN LAS IMÁGENES UTILIZADAS EN EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL A LA PROPUESTA CURRICULAR? UN ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

(DO THE IMAGES USED IN ARTISTIC AND VISUAL EDUCATION CORRESPOND TO THE CURRICULAR PROPOSAL? AN ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS IMAGES OF SECONDARY EDUCATION IN THE BASQUE COUNTRY)

Ainhoa Gómez-Pintado
Idoia Marcellán Baraze
Universidad del País Vasco, UPV/EHU

DOI: 10.5944/educXX1.14475

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Gómez-Pintado, A. y Marcellán Baraze, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XXI*, 20(1), 233-252, doi: 10.5944/educXX1.14478

Gómez-Pintado, A. & Marcellán Baraze, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. [Do the images used in artistic and visual education correspond to the curricular proposal? An analysis of the textbooks images of Secondary Education in the Basque Country]. *Educación XXI*, 20(1), 233-252, doi: 10.5944/educXX1.14478

RESUMEN

Este artículo expone el resultado de un análisis realizado sobre las imágenes presentes en los libros de texto de Educación Plástica y Visual, en Educación Secundaria Obligatoria, a fin de determinar si son adecuadas para el desarrollo de las competencias y los contenidos marcados por el currículo de esta etapa en la Comunidad Autónoma Vasca. La muestra utilizada en esta investigación está formada por 1904 imágenes, pertenecientes a cinco libros, los más utilizados en esta comunidad y etapa escolar, y que corresponden a tres editoriales diferentes. Los principales resultados del estudio revelan: una mayor presencia y un tratamiento distinto de las imágenes artísticas en detrimento de aquellas que pertenecen a la cultura mediática; unos referentes

artísticos que responden a una idea canónica del arte, con una escasa diversidad de género —que se refleja en una clara desigualdad en cuanto a la autoría masculina frente a la femenina— cultural y temática. Por último, muestran un exiguo reflejo de la cultura, el entorno y los intereses de los estudiantes por lo que no ayudan a mitigar la «brecha» existente entre la cultura escolar y la propia de los jóvenes.

Por tanto, se puede afirmar que el conjunto de imágenes presentes en los libros de texto analizados, independientemente de la editorial a la que pertenezcan, muestran carencias respecto a lo estipulado en el currículum oficial de esta comunidad y reflejan de forma parcial las recomendaciones del mismo. En conclusión, se considera necesario un cambio en los referentes visuales proporcionados por los libros de texto, un cambio que debería ser el resultado del trabajo conjunto de las editoriales, la administración y los agentes educativos implicados.

PALABRAS CLAVE

Libro de texto; cultura popular; aprendizaje visual; currículum.

ABSTRACT

This article introduces the result of the analysis carried out from Artistic and Visual Education textbooks in Obligatory Secondary Education. The aim of the analysis was to establish if they are appropriate to carry out the competences and the contents issued by the curriculum in Basque Country. The sample of the analysis were 1904 images, all of them belonging to the five more used textbooks for secondary education and all of them corresponding to the three main different publishers.

The results of this research show, firstly a higher presence —and different treatment— of the named ‘canonical Art’ images, to the detriments of those images belonging to Media Culture. Secondly, a scant presence of gender diversity in those artistic examples that establish a clear inequality in authorship. Lastly, a paltry reflection of student’s cultures and environments that does not help to overcome the existing gap between school cultures and student’s cultures.

Thus, we can conclude that images from the textbooks show scarcities referring to official stipulations and they partially reflect curriculum recommendations. Definitively, referring to the visual models and imaginary that textbooks provide to students, we can conclude that a change is needed and that this change should be the result from the common work done by publishers, official administration and educational agencies.

KEYWORDS

Textbook; folk culture; visual learning; curriculum.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO

Conscientes del poder de la imagen para la reproducción de estereotipos culturales y la configuración de concepciones sobre el arte y la cultura visual en el alumnado, se estimó oportuno realizar un análisis y sistematización de las imágenes presentes en los libros de texto. En concreto, en esta investigación, se ha examinado si las imágenes de los libros de texto de Educación Plástica y Visual (en adelante EPV) recogen las tendencias educativas actuales del área y, por tanto, si concuerdan o no con las reflejadas en el currículum de la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante CAV).

A fin de entender la importancia de la investigación realizada y antes de plasmar los resultados obtenidos, es esencial reflexionar sobre los tres ámbitos de estudio de este proyecto: los libros de texto, las imágenes que presentan y lo señalado en la propuesta curricular.

¿Por qué los libros de texto escolares?

Si bien es cierto que, actualmente, la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas es cada vez mayor, no es menos cierto que el libro de texto impreso sigue siendo, junto con aquellos elaborados por el propio profesorado, el material didáctico más utilizado, cuando no el único, por los docentes y el alumnado (González y Pagés, 2005; Jiménez y Perales 2001; Perales y Jiménez 2002; Llorente, Andrieu, Montorio y Lekue, 2002; Pro y Pro, 2011; Rodríguez, Clemente, Roda, Beltrán de Tena y Quintero, 1984). Teniendo presente que estos materiales «propios» son, en la mayoría de los casos, obtenidos de los libros de texto o de otros con características similares —documentos de internet, apuntes, libros especializados, etc.—, es necesario reconocer el papel dominante que ocupan este tipo de publicaciones en la enseñanza general (Rodríguez y otros, 1984), y en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) en particular, y admitir su poderosa influencia en el aula.

El libro de texto puede ser solo una herramienta pedagógica más, de la cual el profesorado hace uso, y no reflejar la complejidad de las prácticas educativas del aula, ni el proceso de enseñanza aprendizaje de ellas derivado (López y Mora, 2001) —el cual es imposible analizar sin una observación minuciosa desde todas las perspectivas posibles, no solo de las actividades de

clase sino también de los actores implicados, de las relaciones establecidas, etc. (Candela, Rockwell y Coll, 2009). Pero lo cierto es que existe el riesgo de que el profesorado no haga un uso crítico de este tipo de material y, en consecuencia, no amplíe, modifique, adapte o enriquezca sus contenidos. En ese caso, la decisión de utilizar una determinada publicación puede conllevar consecuencias relevantes (Jiménez y Perales, 2001) ya que los libros de texto —resultado de una selección y organización del currículum teóricamente abierto y flexible (Rodríguez y otros, 1984)— transmiten valores y conocimientos, legitimando unos en detrimento de otros, y, en consecuencia, una determinada concepción del área de EPV (Llorente y otros, 2002).

¿Por qué las imágenes?

En la actualidad existe una preocupación social por la relación de los niños y niñas y los y las jóvenes con los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tanto por el tiempo que dedican a la televisión, internet, etc.; como por los valores y representaciones que transmiten y que terminan asumiendo como propios (Aparici, 2005). Gran parte de estos contenidos y valores se transmiten a través de las imágenes, las cuales se han convertido en un poderoso instrumento de comunicación, en un fenómeno cultural, que rompe las fronteras del lenguaje hablado (Francisco, 2009) y cuya función según Santos (1984) va más allá de reforzar, aclarar y subrayar lo que la palabra manifiesta. La imagen es considerada un fragmento objetivo de la realidad (Taboas y Rey, 2011) y, sin embargo, no es neutral, ya que no deja de ser una herramienta que selecciona, jerarquiza, reorganiza, matiza, destaca, subraya y fragmenta la realidad (Morduchowicz y Minzi, 2003). Nos proporcionan información sobre cómo ver y entender el mundo y, en el caso que nos ocupa, sobre cómo ver y entender el arte y otras manifestaciones culturales, lo que las convierte en símbolos investidos de sentido por su productor y portadores de una estela de connotaciones (Moya, Ros, Bastida y Menescardi, 2013). A este respecto Santos (1984) señala que la escuela no puede permanecer ajena a esta realidad porque dejaría al niño indefenso ante las falacias, las manipulaciones y las influencias de la imagen y porque desperdiciaría unos recursos de gran utilidad educativa. No se puede obviar que las imágenes no solo sirven de ayuda a los textos facilitando el aprendizaje, sino que pueden llegar a sustituir a las palabras aportando una mayor eficacia en la comprensión y el desarrollo de los conceptos (Perales y Jiménez, 2002).

De hecho se debería tener una gran consideración al papel de la imagen que el ámbito educativo legitima. Porque aunque la influencia social y cultural externa a la escuela es cada vez mayor en los jóvenes, esta no deja de ser una de las instituciones básicas de socialización a través de la cual se

transmiten creencias, valores, normas, etc., que los alumnos interiorizan y asimilan como lícitos.

Son varios los autores que vienen señalando la importancia de la imagen en los libros escolares (Delannoy, 1981; Colás, 1989; Costa, 1990; Deforge, 1991). Algunos como De Pablos (1991, 1993) se han detenido en el estudio de los factores estructurales de los mensajes icónicos que aparecen en los libros de texto. Otros, según recoge Prendes (1996), a la percepción subjetiva de tales imágenes, considerando al lector como sujeto activo que interpreta y construye sus significados (Vilches, 1983; Castilla del Pino, 1993; Krippendorf, 1993 y Riviére, 1987, citados en Prendes, 1996). Así mismo, hay quienes se centran en el análisis de los aspectos connotativos (Thibault-Laulan, 1972; Moles y Janiszewski, 1990;; Santos, 1984), o siguen la línea que las considera como fuente de conocimiento histórico (Del Pozo, 2006).

En cualquier caso, según Valls (1999, 2007), la mayoría de las investigaciones, debido al carácter complejo y marcadamente polisémico de las representaciones iconográficas, se han orientado hacia la dimensión formalista y estética de las imágenes más que hacia su función discursiva o propagandística y, por tanto, se dispone de pocos estudios que analicen las características y las diversas funciones de las imágenes escolares, más allá de las relacionadas con algunos temas puntuales.

En el caso concreto que nos ocupa, el área de la EPV, son escasos los estudios que se han detenido a analizar la importancia e idoneidad de las imágenes que se utilizan, aún siendo, a nuestro entender, una cuestión fundamental. No solo porque la enseñanza-aprendizaje de esta área resultaría incomprensible sin imágenes, como enseñar matemáticas sin números, sino porque además configuran la visión sobre un área de conocimiento.

¿Por qué el currículum?

A pesar de los debates existentes en torno a las propuestas curriculares y su idoneidad, el sistema educativo actual se encuentra regulado por el marco común que supone el currículum; base que garantiza una educación igualitaria asegurando la adquisición de las competencias que se consideren indispensables para el desarrollo de las personas. En él se recogen las directrices generales respecto a las competencias y contenidos que se deben abordar y trabajar en las aulas, por lo que estimamos oportuno analizar la propuesta curricular del área de la EPV y contrastarla con lo reflejado por las imágenes de los libros de texto. Somos conscientes de que esas propuestas tienen su desarrollo y adaptación posterior, tanto a través de los proyectos curriculares de los centros como por el trabajo del profesorado, pero en

esta investigación decidimos considerar las directrices gubernamentales. Hay que precisar que la CAV tiene competencia propia en materia educativa, a raíz de la disposición de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, a través del Estatuto de Autonomía del País Vasco. En uso de dicha competencia, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco aprobó el currículo de la Educación Básica (Decreto 236/2015, 2016) correspondiente a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria.

METODOLOGÍA

Con el fin de determinar si las imágenes aparecidas en los libros de texto respondían a lo requerido por el currículum, se optó, por un lado, por realizar una investigación documental de la propia propuesta curricular; para visibilizar cuáles son las características icónicas que se proponen a fin de desarrollar las competencias del área. Y, por otro, por analizar las imágenes presentes en los libros de texto de esta área; para detectar qué imágenes proveen estos materiales, constatar si se corresponden con la mencionada propuesta curricular o no, e identificar qué concepciones sobre el arte y la cultura visual destilan.

Los datos obtenidos se han analizado, relacionando y contrastando las características icónicas propuestas en el currículum con las de las imágenes de los libros de texto. En cuanto al enfoque adoptado en la investigación se ha ido más allá de la mera obtención de datos porcentuales, al interpretar las imágenes desde la perspectiva de los estudios de cultura visual (Mitchell, 1995; Mirzoeff, 2003). Desde éstos se las considera como constructoras de significados, como formas que nutren la subjetividad e identidad de las personas y se abordan teniendo en cuenta la función social que cumplen. A continuación se explica el proceso llevado a cabo para el análisis documental.

Análisis del currículum de la CAV

El hecho de que el libro de texto y las imágenes que contiene sea el resultado de una selección parcial del currículum exige analizar el decreto oficial para determinar cuáles son los criterios que se establecen, desde este marco, para el desarrollo de las competencias estipuladas a nivel autonómico, estatal y europeo.

Para poder definir dichos criterios se ha realizado un análisis del contenido correspondiente a los apartados de la EPV: introducción, contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. La información obtenida se ha resu-

mido y organizado a fin de poder visibilizar las características que las imágenes deberían cumplir, según la propuesta curricular de la CAV.

Análisis de las imágenes de los libros de texto

Selección de la muestra

Con el fin de detectar cuáles son los libros de texto más utilizados, se realizó un sondeo en los centros educativos de la CAV, tanto por correo electrónico como por teléfono. Se escogieron las 3 capitales vascas, Vitoria-Gasteiz, San Sebastián y Bilbao, ya que es en ellas donde se concentra el mayor número de centros escolares y de alumnado. A través del sondeo se constató, que el 53.9% de los centros encuestados utiliza libros de texto de manera constante. Por el contrario, el 46.5%, contestó que no. Sin embargo, es pertinente matizar que, tal y como apuntaban los centros, el hecho de no basar su docencia en un libro de texto no implica que no hagan un uso parcial: el 46.1% confirmaba que utilizan parte de los contenidos de los libros de texto junto con otros recursos (libros especializados, internet, apuntes...).

De entre los libros que dijeron utilizar se estimó oportuno analizar aquellos que cumpliesen los siguientes criterios: estar dirigidos específicamente a la enseñanza de la asignatura de EPV de 1.º, 2.º y 3.º curso de la ESO —cursos en los que tiene un carácter obligatorio—, tener una presencia significativa en centros públicos, concertados y privados, utilizarse en los tres territorios, haber sido editados a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y ser las publicaciones más actuales de cada editorial. En la tabla 1 se exponen los resultados al respecto.

Tabla 1.
Resultados del sondeo sobre el uso de los libros de texto

Título	Editorial	Idioma	Uso
Educación Plástica y Visual I y II/ Plastika eta Ikus-hezkuntza I eta II	SM/ Editorial Ikasmina-SM	Castellano y vasco	40%
Serie Galería. Propuestas para la adquisición de la competencia de Cultural y artística 1 y 2/ Ikusmira saila. Giza eta arte kulturarako gaitasuna lortzeko1 eta 2	Santillana Educación, S.L/ Editorial Zubia-Santillana	Castellano y vasco	24%
Cuadernos de plástica/ Plastika koa-dernoa	Editorial Anaya/ Editorial Anaya-Haritz	Castellano y vasco	21%

Título	Editorial	Idioma	Uso
Arts and Crafts	Editorial McGraw-Hill, Interamericana de España, S.L.	Inglés	5%
Educación Plástica y Visual	Editorial Donostiarra	Castellano	5%
Observar, interpretar, expresar. Educación plástica visual	Editorial Sandoval	Castellano	5%

Finalmente, la investigación se delimitó al estudio de las imágenes correspondientes a los libros que, cumpliendo los criterios expuestos, tuviesen un porcentaje de uso significativo, es decir, mayor del 10%. Estos manuales, resultaron estar publicados por tres de las grandes editoriales españolas con mayor difusión y presencia en el ámbito educativo: SM, Santillana y Anaya.

En conjunto, han sido 5 los libros examinados —Educación Plástica y Visual I y II; Serie Galería. Propuestas para la adquisición de la competencia de Cultural y artística 1 y 2 y Cuadernos de Plástica— dentro de los cuales se han contabilizado, catalogado y analizado, tal y como se explica a continuación, un total de 1904 imágenes. Si bien la selección puede parecer pequeña, conviene considerar, por un lado, la incidencia real que estos libros tienen a nivel de utilización en centros y alumnado y, por otro, el hecho de que en la investigación didáctica lo principal sea la riqueza del diseño experimental y no el tamaño de la muestra, tal y como apuntan los investigadores Larkin y Rainard (1984).

Protocolo de análisis de las imágenes

Tras la selección, y a modo de prueba piloto, se elaboró un sistema categorial que permitiese clasificar las imágenes para su posterior análisis y comparación con los criterios extraídos del currículum. Dicho sistema se aplicó sobre 60 imágenes, seleccionadas de manera aleatoria entre todos los ejemplares de las diferentes editoriales. En base a las carencias detectadas y a los resultados obtenidos se reelaboró el sistema de categorización, incluyendo aquellos indicadores que no habían sido reflejados de manera oportuna y eliminando los que no aportaban información significativa sobre las imágenes. Finalmente, el diseño categorial para la recogida de datos se configuró en torno a cuatro bloques relativos a:

1. Datos generales del libro y temario concreto al que corresponde cada imagen.

2. Elementos básicos de carácter interno y contexto cronológico (Del Pozo, 2006) como autoría, título, fecha, tema representado o nivel de abstracción.
3. Cercanía al entorno cultural, por situación o autoría, y a los intereses de los jóvenes por temática o por tener a los propios jóvenes como protagonistas.
4. El tipo de imagen, que según sus características sociales, estéticas y de uso podemos diferenciar en:
 - a) Artísticas: correspondientes a una idea canónica del arte y que como tales han sido catalogadas en los propios libros de texto —diferenciando entre pintura, escultura, grabado, fotografía, arquitectura, instalación, etc.—;
 - b) De la cultura mediática: producidas por medios de difusión masiva y relacionadas con valores compartidos o que son socialmente referentes —subdivididas en imágenes publicitarias, teleseries, comics, películas, mapas, logotipos, etc.—;
 - c) Otras: aquellas que si bien pertenecen a la cultura visual no comparten las características sociales de las anteriores y explican e ilustran las técnicas o procesos plásticos.

Tras la realización de la base de datos y el posterior registro y revisión de todas las imágenes, se hizo uso de las aplicaciones de la base de datos File Maker Pro, que permitió obtener los porcentajes respecto a las distintas categorías prefijadas y su posterior interpretación.

RESULTADOS

Sobre las imágenes de la propuesta curricular de la CAV

El análisis del curriculum de la CAV (Decreto 236/2015, 2016) ha permitido visibilizar las directrices que definen las características que las imágenes deben reflejar para desarrollar las competencias del área. Se han detectado 3 principales:

En primer lugar, las imágenes deberían corresponder al mundo del arte y al de los medios de comunicación, publicidad, entretenimiento, etc. Es decir, habría que abordar todas las producciones de la cultura visual, y no solo las del ámbito artístico, tal y como se evidencia tanto en el título del

tercer bloque de contenidos —«Comprensión e interpretación de referentes estéticos en el arte y en la cultura visual»— como en el apartado dedicado a las competencias. En concreto, el apartado dedicado a la reflexión del análisis crítico, pone el foco de atención en los significados de los distintos referentes visuales «con los que convive» la población juvenil ya que «su experiencia cotidiana está filtrada por el uso, muchas veces acrítico» de estos referentes (Decreto 236/2015, p. 142).

Igualmente en la dimensión de producción, se recalca la necesidad de dominar de manera competente las principales técnicas, recursos y convenciones no solo de los lenguajes artísticos, sino también de las tecnologías, y de otros ámbitos ligados al diseño, a los medios de información y comunicación visual o a los sistemas de representación técnica. Por tanto, tal y como se detalla en el apartado de contenidos, las imágenes deberían reflejar todos los periodos artísticos, además de otras manifestaciones de la cultura mediática —publicidad, logotipos, símbolos, comic, cine, videojuegos, decoración, moda, diseño, medios de información y comunicación...— y mostrar variedad tanto en las técnicas como en los formatos —bidimensionales, tridimensionales, fotografía, videoarte, performances, instalaciones, acciones e intervenciones, net-art, reelaboración de objetos, intervenciones en espacios reales...—.

En segundo lugar, el currículum destaca la importancia de trabajar con imágenes cercanas a sus propias vivencias y referencias estéticas, de forma que no existan brechas ni distorsiones entre la cultura escolar y la que el alumnado posee o vive fuera de clase. Se considera que, dado el grado de madurez del alumnado, es posible llevar a cabo una reflexión que sitúe la idea de arte, por lo general alejada de sus vidas e intereses, en un contexto que relacione estas manifestaciones, su uso, funciones y significados culturales, con las sociedades a las que pertenecen. En consecuencia, la segunda característica sería la relación de las imágenes con el entorno socio-cultural de los jóvenes, incluyendo el panorama artístico vasco, y la cercanía a sus intereses.

Por último, al término de esta etapa educativa, los estudiantes tendrían que ser capaces de conocer las funciones e importancia de los productos estéticos y apreciarlos como conformadores de valores, de visiones del mundo y de las propias personas y pueblos. Por consiguiente, la tercera característica apunta a que las imágenes, por su capacidad para reflejar temas e ideas vinculadas a situaciones de poder —racismo, desigualdades sociales, desigualdades de género, etc.— deberían mostrar una mayor representatividad y diversidad cultural, alejarse de estereotipos y no pertenecer únicamente a los discursos dominantes del ámbito.

Sobre las imágenes presentes en los libros de texto

Los resultados obtenidos se han organizado y analizado en función de las tres características mencionadas, a fin de observar la adecuación de las imágenes de los libros de texto al marco curricular.

Tipos de imágenes

De los 5 libros de texto se han catalogado y analizado un total de 1904 imágenes. La gran mayoría, 74%, corresponden al bloque de *otras imágenes*, un 21% a imágenes del mundo del *arte* y un 5% a la *cultura mediática*. Dado que los contenidos de los libros se orientan principalmente al estudio de cuestiones formales y de recreación de modelos dados, no extraña la primacía de *otras imágenes* que explican e ilustran técnicas o procesos.

El 21% correspondiente a las *imágenes artísticas* está constituido por las tradicionalmente consideradas Artes Mayores —pintura 58%, escultura 12% y arquitectura 13%— siendo escasa la presencia de nuevas técnicas expresivas como instalaciones, fotografías, collage, video-arte... e inexistentes otras como performances, grafitis, net-art o la reelaboración de objetos, por ejemplo. Asimismo, en general predominan las técnicas bidimensionales, 67%, ante las tridimensionales.

Del escaso 5% catalogado como perteneciente a la *cultura mediática*, un 23% corresponde al mundo de la publicidad, un 18% lo constituyen imágenes tipo pictogramas y un 13% están relacionadas con el cine (carátulas de películas o fotogramas) y el comic. Fotografías de mapas y elementos de diseño comparten presencia en un 7% y el resto corresponden a teatro, televisión, música o danza, pero en un número irrelevante.

Además, mientras el 84% de las pertenecientes al panorama artístico cuentan con una ficha técnica o algún dato sobre su realización, título, dimensiones, etc., en el caso de las mediáticas, tan solo el 15% muestran el año de realización y solo un 14% tienen reconocida la autoría. No son salvedad ni tan siquiera el mundo del comic o del cine, ya que si bien es cierto que de las 12 imágenes registradas del ámbito cinematográfico, por ejemplo, 10 poseen algún tipo de dato, en ninguna de ellas consta simultáneamente el título, la dirección y el año, datos que en principio podrían considerarse básicos. En el caso de las otras imágenes de publicidad, teatro, diseño, etc., es habitual que ningún dato de contextualización las acompañe.

Las imágenes y su relación con el entorno socio-cultural y los intereses de los jóvenes

En general solo un 2% del total puede considerarse como próximas a intereses juveniles, bien por contemporaneidad, porque aparecen jóvenes o por ser productos dirigidos a este público. Es todavía inferior, un 1%, las que corresponden a su entorno cultural y geográfico, bien por autoría, ubicación o por reflejar los referentes culturales de la zona. En concreto, respecto a la contemporaneidad de las *imágenes artísticas*, del 21% contabilizado, un 23% fueron creadas en el siglo XIX y anteriores, el 60% corresponden al siglo XX y únicamente un 3% al XXI. En un 14% no aparece fecha de realización y un 71% de las imágenes son representaciones figurativas de carácter figurativo.

En el caso de la *cultura mediática*, es interesante constatar que las pocas imágenes fechadas están principalmente relacionadas con el cine, el comic y la publicidad y aunque todas son posteriores a 1920 solo un 4.3% pertenecen al siglo XXI. Es llamativo además el hecho de que los programas de televisión que aparecen fotografiados correspondan a la década de los 80.

Respecto a la conexión con el entorno de los jóvenes, es apenas inexistente (0.14%) en lo que respecta a las categorizadas como *otras imágenes*. Sin embargo, existe cierta proximidad ya que en algunas fotografías, un 3%, aparecen jóvenes realizando diversas acciones como las que los propios estudiantes podrían hacer.

En relación a las *artísticas*, solo el 2% corresponden a autores vascos —Chillida, Oteiza, Anda, Basterretxea, Ibarrola y el arquitecto navarro Moneo— y un 3% representan lugares propios o cercanos. Sorprende este hecho ya que todas las editoriales analizadas ofertan una edición específica en lengua vasca, lo que presuponíamos que conllevaría un acercamiento a los referentes culturales de la CAV.

Por último, en el apartado de las *imágenes de la cultura mediática* no encontramos ninguna relación directa con el entorno. Aunque en las imágenes referidas al comic aparecen dos autores españoles, Forges e Ibáñez, todas las demás reproducen, principalmente, la cultura estadounidense. No obstante un 24% se ha catalogado como próximas a los intereses juveniles por su temática, porque aparecen jóvenes o por ser productos dirigidos a ellos. Las más reseñables son las 7 imágenes de viñetas de cómic, los 4 fotogramas de películas relativamente recientes como Avatar, El señor de los anillos o Spiderman, o las 5 imágenes publicitarias en las que se alternan anuncios de calzado juvenil o carteles contra la droga. En cualquier caso, la mayoría representan productos o personajes de épocas pasadas.

Las imágenes como reflejo de la diversidad

La diversidad de género, cultural y temática que muestran las imágenes es muy escasa. Dejando al margen las catalogadas como *otras imágenes*, ya que no incluyen datos sobre su autoría, la presencia de la mujer como autora de producciones artísticas o mediáticas es únicamente de un 1% respecto al total de las imágenes. Así, mientras los artistas masculinos repiten autoría apareciendo en un mismo libro, o en diferentes, en varias ocasiones —por ejemplo; Picasso, Miguel Ángel y Miró tienen entre 9 y 8 obras cada uno—, solo encontramos 13 mujeres artistas, un 5% del total de autores, de las cuales Carmen Laffon, Georgia O'Keeffe y Clara Gangutia muestran dos obras cada una. Ninguna de ellas es además anterior al siglo XIX, mientras que los hombres están presentes desde las primeras épocas hasta la actualidad. La ausencia femenina en el grupo de *cultura mediática* aun es más palpable: de los 8 autores identificados, únicamente aparece una fotógrafa —Lyndsay Addario—.

La presencia de *otras culturas*, más allá de la occidental, referidas tanto a la procedencia de los autores —entre los que no se encuentra ninguna mujer— como a la temática, es también insuficiente: un 0.8% del total de imágenes.

Por último, los *temas* mostrados, son principalmente en *otras imágenes*, ejemplos de técnicas y procesos, 82%, seguidos, en porcentajes inferiores, de objetos, 8%; paisajes, 5%; animales, 3%; y personas, 3%. En las 410 imágenes catalogadas como *arte* predominan los retratos y personas, 19%; la arquitectura, 13%; los paisajes y temáticas religiosas y mitológicas, con un 12% y 11% respectivamente, y los bodegones y naturalezas muertas con un 7%. En porcentajes menores y poco significativos aparecen motivos geométricos, abstractos y animales.

En cuanto a la *cultura mediática* es difícil establecer subcategorías dada la diversidad que abarcan este tipo de imágenes. Sí cabe destacar que entre las publicitarias prevalecen aquellas que incitan al consumo de productos, prácticamente la totalidad, aunque una pequeña proporción, 5 imágenes en total, denuncian cuestiones tales como el maltrato animal, previenen contra el consumo de drogas o reivindican el derecho a la igualdad.

Por consiguiente, respecto a la representación por parte de las imágenes de temas que sirvan para reflexionar sobre ideologías, situaciones de poder, etc., alejadas de los estereotipos y modos dominantes habituales, o cualquier otra temática más compleja o generadora de controversia, no se ha hallado, prácticamente, ninguna.

CONCLUSIONES

La investigación realizada ha permitido, llamar la atención hacia una dimensión del análisis de libros de texto ciertamente descuidada, ya que como explica Valls (2007) las relaciones entre las imágenes escolares y la configuración del imaginario social es un tema de enorme importancia, pero del que aún carecemos de estudios relevantes. Asimismo, ha servido para detectar, partiendo del currículum de la CAV, las características adecuadas de las imágenes a utilizar en la enseñanza-aprendizaje de esta área. Los resultados específicos de este estudio permiten entrever algunas deficiencias que detallamos a continuación:

Distinto tratamiento del arte y la cultura mediática en los libros de texto

La realidad social de los jóvenes se compone de todo tipo de referencias visuales, presentes tanto en sus procesos de socialización y de construcción de identidad, como en la elaboración de sus ideas sobre el mundo del que forman parte. La existencia y manipulación de la información visual cotidiana conlleva la necesidad de comprenderla, al margen de su consideración artística, tal y como se recomienda en la propuesta curricular. Hay que tener presente, además, que las fronteras entre lo que es considerado Arte y lo que no, se han desdibujado debido a que la práctica artística ha sufrido una importante transformación al hacer uso de nuevos recursos creativos y conceptuales. El propio contexto cultural ha sufrido grandes cambios, a causa del desarrollo de las tecnologías de la comunicación pero también por otros factores como: la diversidad y riqueza de las influencias transculturales o la importancia alcanzada por diversos productos audiovisuales como elementos de consumo. Sin embargo, los libros de texto siguen presentado un número de imágenes artísticas mucho más amplio y variado —cuatro veces más— que aquellas representativas de la cultura mediática que es, a fin de cuentas, la más cercana a los estudiantes y la que impregna su cotidianeidad.

En consecuencia, el estudio realizado ha evidenciado una cuestión intuita previamente: que los libros analizados legitiman y hacen prevalecer unas formas de expresión cultural —las artísticas— ante otras —las de la cultura mediática—. Este predominio del arte no se refleja únicamente a través de porcentajes numéricos, sino también por el tratamiento otorgado a unas y otras. Mientras que prácticamente todas las obras de arte poseen datos que las contextualizan de algún modo, las de la cultura mediática carecen, en su mayoría, de referencias. Esta desigualdad evidencia una je-

rarquización y una desconsideración del valor formativo de las imágenes de la cultura mediática respecto a las artísticas.

Este hecho contrasta con la propuesta curricular y la realidad del alumnado ya que, ciertamente, la cultura mediática es la más próxima a su vida y sin embargo el valor formativo concedido a este tipo de imágenes es prácticamente nulo tanto por presencia como por tratamiento. La paradoja se amplía al constatar que en dos de los títulos analizados se menciona explícitamente lo «visual», una circunstancia que podría llevar a pensar que se ofrecería una visión del objeto de estudio más amplia, algo que los datos desmienten.

Los referentes artísticos responden a una idea canónica sobre el arte

No solo se da la distinción indicada entre las imágenes artísticas y las de la cultura mediática, también la encontramos entre el propio grupo que configuran las primeras. Entre ese 16% de imágenes referentes al mundo del arte que no cuentan con fecha o autor, la gran mayoría pertenecen al ámbito fotográfico o arquitectónico, dos campos que socialmente no están tan aceptados en su categorización como Arte a diferencia de la pintura o la escultura. Así mismo, se han detectado ausencias significativas de expresiones artísticas como instalaciones, net art, graffiti... o de creaciones colaborativas o grupales, explícitamente mencionadas en el currículum de la CAV.

Por tanto, parece que encontramos una categorización clara no solo del arte y de la cultura mediática, sino de aquello que se debe considerar Arte con mayúsculas y con minúsculas, no valorándose de igual manera a todas las manifestaciones culturales como diferentes respuestas a análogas necesidades de expresión o percepción estética (Agirre, 2000).

Esta fisura reaparece en cuanto a los periodos y estilos reflejados ya que, aunque cuantitativamente predominan obras del siglo xx, prevalecen las representaciones figurativas, principalmente pintura, con temáticas clásicas y de autoría masculina. Por tanto, podemos concluir que los libros analizados han seleccionado como exponentes de la cultura artística ejemplos con una idea de arte asociada a un canon predominantemente clásico y que visibilizan valores estéticos ya consagrados. Un hecho que Valls (2007) ya había detectado en sus investigaciones sobre los manuales escolares de Historia del Arte, al apuntar el predominio de determinadas obras ante otras quizás de menor valor artístico pero con una mayor difusión en sectores sociales más amplios.

Lejanía de las imágenes respecto a los intereses juveniles y a su entorno

El currículum, otorga especial importancia a las imágenes más cercanas a las vivencias, e intereses del estudiante a fin de mitigar la «brecha» entre la cultura escolar y la propia de los jóvenes y facilitar el aprendizaje.

Prácticas llevadas a cabo demuestran que trabajar sobre elementos que el alumnado tiene interiorizados, como es el caso de sus series o películas, hace que, debido a su convivencia cotidiana con estos productos, el aprendizaje sea más efectivo (Francisco, 2009). Asimismo, la conexión con el contexto natural y social implica la percepción del aprendizaje como significativo y útil para entender y transformar la realidad en la que viven, evitando la desmotivación (Fernández y López, 1996). En consecuencia, no se trata tanto de incorporar cultura visual al aprendizaje sino de partir de ella, o lo que es lo mismo, no enseñar cultura visual sino aprender a través de ella (Núñez y Torras, 2012). Sin embargo, el porcentaje de imágenes relacionadas con el entorno y los intereses de los jóvenes a fin de conseguir la mencionada implicación puede interpretarse como insuficiente; un hecho que ya se había detectado en estudios anteriores (Llorente y otros, 2002).

A esto hay que añadir, que la mayoría de las imágenes *mediáticas* que podrían considerarse afines son anteriores a las experiencias de los usuarios de los materiales didácticos. Dado que estas imágenes, son producto y reflejo de medios como la publicidad, el cine, los videojuegos, la moda, la comunicación, etc., su renovación es continua, lo cual conlleva que en un periodo de pocos años aquellas que eran cercanas y formaban parte de la realidad cotidiana de unos, se muestren desfasadas e incapaces de conectar con otros.

Encontramos también un reflejo escaso del contexto sociocultural de la CAV y más teniendo en cuenta que actualmente se demanda a las editoriales materiales curriculares editados *ex profeso* para cada comunidad (Beas, 1999). En este sentido, los resultados obtenidos coinciden con otros estudios (Segura, 2001, citado en Valls 2007) en los que se concluye que las grandes editoriales optan por la creación de materiales básicamente homogéneos para todo el Estado a los que se añaden pequeñas variantes regionales.

En definitiva, al igual que Valls (1999) registrara en su investigación sobre las imágenes de los manuales del área de Historia, se ha detectado una ausencia significativa de información que las contextualice. No aparecen referencias a las características sociales y culturales que motivaron su surgimiento, se omite la importancia de las mismas como configuradoras de actitudes, doctrinas, ideales o identidades comunes e individuales; y se

obvian conexiones con otros hechos culturales o entre las distintas imágenes. Especialmente, resulta llamativo el pobre tratamiento dado a la cultura mediática, la escasa presencia de las mujeres como autoras, de referentes de otras culturas, de imágenes cercanas a los jóvenes y representaciones más contemporáneas de la cultura visual en general. En conclusión, a nuestro juicio la propuesta curricular de la CAV para la EPV resulta mucho más rica y compleja que lo que los libros analizados ofrecen, ya que se plantea: la importancia de trabajar con un amplio concepto de la cultura visual, se aboga porque el alumnado sea capaz tanto de crear como de ser crítico ante todas las imágenes que le rodean, y propone, metodologías —trabajo por proyectos, investigación, experimentación...—, materiales y procesos que responden a las necesidades educativas de los estudiantes del siglo XXI.

Para poder favorecer un cambio hacia una relación significativa entre la práctica y la teoría, la cultura mediática y la artística, la creación y la interpretación, y adaptar estos materiales al currículum y a las nuevas propuestas educativas, se hace necesario un cambio que debería ser el resultado del trabajo conjunto de las editoriales, la administración y los agentes educativos implicados (Carmen y Jiménez, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, J. M. y Álvarez, S. (2011). *Cuaderno de plástica*. Madrid: Anaya.
- Alzu, J. L., Herrero, M., y Nuñez, L. (2010). *Ikusmira. Giza eta arte-kulturarako gaitasuna lortzeko 1*. Etxebarri: Zubia Santillana.
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y Educación. *Revista de Educación*, 338, 85-99.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónoma: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 29-52.
- Candela, A., Rockwell, E., y Coll, C. (2009). *¿Qué demonios pasa en las aulas?* La investigación cualitativa del aula. *CPUE*, *Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html
- Carmen, L. M. y Jiménez, M. P. (2010). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 48-55.
- Colás, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza*, 7, 41-50.
- Costa, J. (1990). Diez casos específicos. En A. Moles, y L. Janiszewski, *Grafismo Funcional*. (pp. 197-227). Barcelona: CEAC.
- Delannoy, P. A. (1981). L'image dans le livre de lecture. *Apprendre des médias. Communications*, 33, 197-221.
- Deforge, Y. (1991). Las imágenes didácticas en las obras escolares. En J. Costa, y A. Moles, *Imagen Didáctica*. (pp. 207-215). Barcelona: CEAC.
- De Pablos, J. (1991). La evaluación educativa de los medios instruccionales. *Enseñanza*, 9, 9-18.
- De Pablos, J. (1993). La evaluación de materiales de enseñanza. En M.P. Colás, y M.A. Rebollo, *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Del Pozo, M.^a D. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.
- EJGV (2016) Decreto 236/2015, de 22 de diciembre por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 9, de 15 de enero de 2016).
- Fernández, A. y López, M.C. (1996). Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 83-94.
- Francisco, A. (2009). Consumo crítico de ficción audiovisual. Deconstruyendo estereotipos a través de la Educación en Medios. *Congreso Internacional Virtual de Educación 2009*. STEI-i.
- González, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, 56, 55-66.
- Jiménez, J. D. y Perales, F. J. (2001). Aplicación del análisis secuencial al estudio del texto escrito e ilustraciones de los libros de física y química de

- la ESO. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, 3-19.
- Larkin, J. H., & Rainard, B. (1984). A research methodology for studying how people think. *Journal of research in science teaching*, 21, 235-254.
- Llorente, E., Andrieu, A., Montorio, A., y Lekue, P. (2002). Análisis de libros de texto de expresión plástica y visual en educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 149-160.
- López, J. T. y Mora, M. D. (2001). Los materiales curriculares, un debate abierto. En F. J. Pozuelo, y G. Travé, *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. (pp. 271-282). Huelva: Publicaciones de las Universidad de Huelva.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W. J. T. (1995). Interdisciplinary and Visual Culture. *The Art Bulletin*, 77(4).
- Moles, A y Janiszewski, L. (1990). *Grafismo funcional*. Barcelona: Ceac.
- Morduchowicz, R. y Minzi, V. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Moya, J., Ros, C., Bastida, A. I. y Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 14-18.
- Núñez, M. I., y Torras, A. (2012). Nuestras raíces, espejos de aprendizaje. Innovar a través del arte y la cultura popular. *Dedica. Revista de Educacao e Humanidades*, 3, 321-338.
- Perales, F. J. y Jiménez, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(3), 369-386.
- Pro C. y Pro A. (2011). ¿Qué estamos enseñando con los libros de texto? La electricidad y la electrónica de Tecnología en 3.º ESO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2) 149-170.
- Rodríguez, J. L., Clemente, M.^a, Roda, F., Beltrán de Tena, R. y Quintero, A. (1984). Evaluación de textos escolares. *Enseñanza y Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 2, 139-152.
- Redal, E. J. y Santxo, J. (2010) *Ikusmira. Giza eta arte-kulturarako gaitasuna lortzeko* 2. Etxebarrí: Zubia Santillana.
- Rodríguez, I., Soler, I., y Basurco, E. (2008). *Educación Plástica y Visual II* Madrid: Editorial SM.
- Rodríguez, I., Soler, I., y Basurco, E. (2010). *Plastika eta Ikus-Hezkuntza I*. Madrid: Editorial SM-Ikasmina.
- Santos, M. A. (1984). *Imagen y Educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Taboas, M. I. y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322.
- Thibault-Laulan, A. M. (1972). *Image et communication*. Paris: Editions Universitaires.
- Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 11, 11-23.
- Valls, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: Un ejemplo español (1900-1998) *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 4, 77-100.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Ainhoa Gómez Pintado. Profesora de Artes Plásticas y Cultura Visual en la Universidad del País Vasco, UPV-EHU, y miembro del grupo de investigación IkHezi de la UPV-EHU. Sus líneas de investigación, relacionadas con la Cultura Visual, se centran en el análisis y nuevas propuestas docentes de prácticas educativas en contextos escolares y universitarios, la influencia de la imagen y su interpretación crítica, y el desarrollo de la creatividad y de la estética en el ámbito escolar.

Idoia Marcellan Baraze. Profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la UPV-EHU. Su investigación se centra en la educación de la cultura visual en entornos escolares y universitarios, y desarrollo de la comprensión crítica respecto a esta cultura. Colabora permanentemente con el equipo de investigación Edarte de la Universidad Pública de Navarra cuyas líneas principales de investigación incluyen: museos, patrimonio y educación artística, jóvenes y cultura visual y educación y experiencia estética.

Dirección de las autoras: Ainhoa Gómez Pintado
Facultad de Educación y Deporte
E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, UPV-EHU
C/ Juan de Sto. Domingo, 1
01006 Vitoria-Gasteiz, Araba
E-mail: ainhoa.gomez@ehu.eus

Idoia Marcellan Baraze
Facultad de Bellas Artes, UPV-EHU
Barrio Sarriena, s/n
48940, Leioa, Bizkaia
E-mail: idoia.marcellan@ehu.eus

Fecha Recepción del Artículo: 16. Agosto. 2013
Fecha modificación Artículo: 19. Junio. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 12. Septiembre. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS EN ANDALUCÍA. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

**(ENTREPRENEURIAL SKILLS OF ADULT CONTINUING EDUCATION
IN ANDALUSIA. PERCEPTION OF TEACHER)**

José M.^a Fernández Batanero
Miguel María Reyes Rebollo
Universidad de Sevilla

DOI: 10.5944/educXX1.11368

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Fernández Batanero, J. M. y Reyes Rebollo, M. M. (2017). Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de Andalucía. Percepción del profesorado. *Educación XX1*, 20(1), 253-275, doi: 10.5944/educXX1.11368

Fernández Batanero, J. M. & Reyes Rebollo, M. M. (2017). [Entrepreneurial skills of adult continuing education in Andalusia. Perception of Teacher]. *Educación XX1*, 20(1), 253-275, doi: 10.5944/educXX1.11368

RESUMEN

En el presente trabajo analizamos la percepción que tiene el profesorado de Educación Permanente de Personas Adultas en Andalucía (España) acerca del grado de presencia de competencias emprendedoras en su alumnado. Para dar respuesta al objetivo planteado adoptamos un diseño de investigación de tipo descriptivo, donde el enfoque de recolección y análisis de datos se ha definido como mixto, en el que se integran técnicas cualitativas (entrevistas en profundidad) y cuantitativas (cuestionario). Para la validación del cuestionario, se utilizó la técnica de juicio de expertos, seleccionados mediante el procedimiento de «Coeficiente de competencia experta» o «Coeficiente K». El análisis de la fiabilidad del cuestionario a través de la prueba de Cronbach fue de 0,957. El cuestionario ha sido respondido por 549 profesores y profesoras de Centros de Educación Permanente de Andalucía y se han realizado 23 entrevistas en profundidad a informantes claves (directores de centros y coordinadores de sección). Los resultados muestran con claridad la percepción, tanto del profesorado como de aquellos que ejercen el ejercicio de la dirección, que el alumnado de estos centros educativos no están lo suficientemente

preparados para iniciar por su cuenta un proyecto empresarial, a pesar de cursar contenidos curriculares de cultura emprendedora. Consideran que aún no poseen las competencias emprendedoras necesarias para crear y gestionar eficazmente un proyecto empresarial, constituyendo la falta de creatividad uno de los mayores obstáculos para dicho fin. Así mismo, se desprende del estudio la escasa incidencia que ejercen los programas de cultura emprendedora que se desarrollan en este tipo de centros.

PALABRAS CLAVE

Educación de adultos; competencias emprendedoras; perfeccionamiento de profesores; cultura emprendedora; necesidad de formación.

ABSTRACT

In the present study, we analyze the teaching staff perception of Adult Continuing Education in Andalusia (Spain) in relation to the degree of entrepreneurial skills present in their students. To give an answer the objective proposed, we assume a descriptive research design, where the collection approach and analysis of data have been defined as mixed, which include qualitative (interviews) and quantitative (questionnaire) techniques. For questionnaire validation the expert judgment technique was used, as they were selected by the «expert competence coefficient» or «K coefficient» procedure. The reliability analysis of the questionnaire through the Cronbach test was 0.957. The questionnaire was answered by 549 teachers from Continuing Education Centres in Andalusia and there were 23 in-depth interviews with key informants (centre directors and section coordinators). The results clearly show the perception, both of teachers and of those who exercise leadership, that the students of these schools are not sufficiently prepared to start their own business project, in spite of studying subjects of an enterprising culture. They consider that have not yet acquired the entrepreneurial skills necessary to create and manage an efficient business project, with lack of creativity constituting one of the biggest obstacles to that end. Also, the study shows the low incidence of programs of an entrepreneurial culture developed in these centres.

KEYWORDS

Adult education; job skills; further education of teachers, entrepreneurial culture; training need.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los hallazgos obtenidos en un estudio que ha tenido por objetivo principal obtener información necesaria y suficiente sobre el grado de presencia de las competencias emprendedoras, según la percepción del profesorado, en el alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El texto está conformado por seis apartados: el primero describe el establecimiento del problema y la justificación del estudio. En el segundo se presentan algunas consideraciones sobre el concepto de competencias emprendedoras y la fundamentación teórica. El tercero, se centra en el abordaje metodológico basado en un diseño de investigación descriptivo de tipo mixto, con una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos que permiten identificar y explicar las opiniones y/o percepciones del profesorado con respecto a la presencia de determinadas competencias en su alumnado. En el cuarto se exponen los resultados obtenidos tanto del cuestionario como de las entrevistas en profundidad, estableciéndose las relaciones entre las puntuaciones obtenidas por el profesorado y los diferentes factores objeto de estudio en el cuestionario, así como el análisis de contenido relativo a las entrevistas. El quinto se dedica a las conclusiones, y finalmente en el sexto se exponen las limitaciones del estudio.

Establecimiento del problema y justificación del estudio

Actualmente, la educación permanente de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todas las personas mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para el desarrollo personal o profesional. Desde el ámbito competencial la formación de personas adultas abarca todas las etapas educativas, excepto la universitaria, y los planes educativos que imparten incluyen planes de formación básica y planes educativos de enseñanzas no formales.

Es en este contexto educativo relacionado con el mercado laboral, donde convergen dos aspectos fundamentales: las políticas de aprendizaje permanente y la capacidad de emprendimiento. En este sentido, las primeras se asocian a mercados de trabajo cambiantes, en los que hay que mantener viva la cualificación, adquirir nuevas competencias y ser capaz de cambiar a nuevas profesiones, y se vinculan a profundas transformaciones sociales, que exigen competencias personales para ser ciudadanos saludables, creativos, interactivos y comprometidos. El aprendizaje de personas adultas se convierte en estas circunstancias en una manera de lograr la mejora de la cualificación de las personas poco cualificadas o cuyas aptitudes

profesionales se han quedado desfasadas, permitiéndoles adquirir competencias clave en cualquier momento de su vida.

El segundo aspecto es el emprendimiento, el cual, en la actualidad, es una tendencia que ha tenido gran influjo en los últimos años a nivel mundial (Brooks *et al.*, 2007), ya que es presentado como la herramienta mágica para alcanzar el desarrollo económico. En esta línea y en los últimos años, la Unión Europea, ha venido considerando que el fomento del espíritu emprendedor es clave en la creación de empleo y en la mejora de la competitividad y el crecimiento económico. Por ello, ha instado a los Estados miembros a fomentar las actitudes empresariales desde la escuela, pidiéndoles iniciativas para promover la cultura empresarial desde los sistemas educativos. Ya en el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, se definía «la educación en el espíritu emprendedor» como el motor para una cultura empresarial más dinámica. Un año después, el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea, celebrado en febrero de 2001, señalaba entre los objetivos futuros de los sistemas educativos, el refuerzo de los vínculos entre instituciones educativas y empresas, así como el desarrollo del espíritu de empresa en la educación y en la formación.

Es en este contexto, donde las competencias profesionales desempeñan, cada vez más, un papel crucial, ya que constituyen una de las claves necesarias para acceder al mercado del trabajo y el complemento perfecto a un currículum académico (Freire, 2008). Para dar respuesta a esa nueva exigencia de capacitación y desarrollo de los trabajadores en este contexto global, complejo y cambiante, hay que situarse en el nuevo enfoque de formación basado en «la gestión de competencias» vinculado a la formación y desarrollo de los recursos humanos.

Entre las razones que nos han movido a la realización de este estudio, destacan tres fundamentalmente. La primera gira en torno a la crisis financiera que está agravando cada vez más la situación económica española en general, y la andaluza en particular. En el contexto español, la Comunidad Autónoma de Andalucía es la más poblada (8.449.985 habitantes, en 2012) y la segunda más extensa. Con 1.049.456 millones de desempleados en septiembre de 2013, según el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, continúa liderando la nada honrosa clasificación de la región con menos trabajo de toda España, ya que según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) del primer trimestre de 2014, la tasa de paro andaluza se sitúa en el 36,87%, siendo 9,71 puntos superior a la nacional (27,16%). Así mismo, con respecto al desempleo juvenil, Andalucía soporta la tasa de paro más alta de Europa (62,5%). Este panorama hace que se intensifique más la percepción de la población andaluza al considerar, de forma mayoritaria, que no existen oportunidades de negocio (Global Entrepreneurship Monitor, 2012). Ante

este panorama desalentador, hoy es más necesario que nunca estudiar y promover el espíritu emprendedor a fin de maximizar el potencial de creación de riqueza. La segunda razón obedece a aspectos sociales donde los procesos de discriminación y exclusión social que provoca la situación económica actual son cada vez mayores y de especial preocupación en familias, centros educativos, ayuntamientos, instituciones, etc. la tercera y última, es la escasez de estudios en el contexto español, en relación con las competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de adultos.

Estos aspectos ponen de relieve la importancia y urgencia del desarrollo de políticas que fomenten el espíritu emprendedor entre nuestra población. Así pues, conocedores de esta realidad nos planteamos establecer un análisis de las competencias emprendedoras (coeM) que presenta el alumnado de Educación Permanente de Adulto en opinión del profesorado, no solo como facilitadores de la cultura emprendedora, sino también como factor de cambio.

Nuestro estudio, se centra en los profesores de Centros y Secciones de Educación Permanente (CEPER) donde ejercen actualmente su docencia alrededor de 2.034 profesores a una población de alumnos de 102.034 personas mayores de 18 años. Los planes educativos que imparten incluyen Planes Educativos de Formación Básica y Planes Educativos de Enseñanzas no Formales.

Partiendo de este contexto nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué opinión tiene el profesorado de educación permanente de adultos sobre las coeM de sus alumnos?
- ¿Qué coeM ejercen en el alumnado una mayor influencia?
- ¿Qué incidencia tienen los programas de cultura emprendedora desarrollados en los respectivos centros en el alumnado?

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En los últimos años han sido numerosos los autores e investigadores, tanto a nivel nacional como internacional, que se han acercado al estudio de las competencias desde diferentes perspectivas (laboral o económica, pedagógica, psicológica...), poniéndose de manifiesto la falta de unanimidad a la hora de definir un concepto tan dinámico y en continua construcción. Tal y como advierte Díaz Barriga (2006), solo en el terreno de la educación el empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio, lo que promueve clasificaciones distintas, a la vez que origina una enorme

confusión. De ahí, que varíe en función de los enfoques y las disciplinas que se aproximen a su estudio, aunque se puedan encontrar puntos de unión y características comunes en los diferentes enfoques disciplinares que definen las competencias (Salganik y Stephens, 2006).

La consecuencia de ello es la diversidad de definiciones del término «competencias» propuestas, tanto por investigadores como por organismos internacionales, que se pueden encontrar en la revisión de la literatura científica. Definiciones que van desde aquellas que las entienden como «*las características de una persona, ya sean innatas o adquiridas, que están relacionadas con una actuación de éxito en un puesto de trabajo*» (Ernest y Young Consultores, 1997, p. 23), hasta las que las conciben como «*la combinación dinámica de atributos —respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describe los resultados del aprendizaje de un proceso educativo*» (Proyecto Tuning, 2006).

Dentro del Programa de Aprendizaje Permanente, la Unión Europea define las competencias como «*una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto*» (Parlamento Europeo, 2006), donde se entienden además como «*aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*».

El documento del Parlamento y Consejo Europeo (2005, 1) titulado: *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, se acerca al concepto de «espíritu empresarial» como competencia básica y la define como aquella en la que:

...se apoyan todas las personas en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad (los asalariados al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades), y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan los empresarios al establecer una actividad social o comercial.

De la definición anterior se pueden realizar dos interpretaciones: la primera es un sentido amplio de dominio de capacidades y actitudes empresariales y comprensión de conceptos económicos básicos, que incluye el desarrollo de ciertas cualidades personales. No se centra directamente en la generación de organizaciones sociolaborales. La segunda se trata de un concepto específico dirigido a la creación de empresas (Sobrado y Fernández Rey, 2010).

En nuestro estudio y de acuerdo con Martínez Rodríguez (2011, 305) entendemos por «competencias emprendedoras» (en adelante, coeM), en

términos generales a aquellas «*que permiten a los sujetos desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y cohesión social, configurándose de esta manera como un proyecto social integrado*».

De esta forma, dicha concepción, nos lleva a abordar las «competencias desde una perspectiva holística», y no solo desde una visión puramente economicista orientada a un excelente desempeño en lo laboral. Ahora bien, somos conscientes de que un enfoque adecuado para el desarrollo de las coeM de espíritu empresarial, debe fortalecerse desde la perspectiva educativa mediante la utilización de habilidades como la creatividad, iniciativa personal y grupal, resolución de problemas, la valoración y asunción de los riesgos económicos, la elaboración de planes y proyectos empresariales, la toma adecuada de soluciones, etc. Hoy día, es una realidad la relación existente entre el nivel de educación y la actitud hacia el emprendimiento, como ha sido puesto de manifiesto, de forma reiterada, en numerosos informes científicos (Global Entrepreneurship Monitor, 2010).

Educar el espíritu emprendedor exige formar a los alumnos en la responsabilidad, el compromiso, el esfuerzo, la dedicación, la perseverancia y el espíritu de trabajo (Freire, 2008). En este sentido, se puede decir que el espíritu emprendedor presenta una doble faceta. Por un lado, supone saber lanzar nuevos proyectos con autonomía, con responsabilidad, con intuición, con proyección al exterior y con capacidad de reaccionar y resolver los problemas. Haciendo especial hincapié en el desarrollo de coeM, tales como la innovación, orientación al crecimiento y manejo de riesgos (Basso, *et al.*, 2009 y Covin, Gren y Slivin, 2006). Y por otro lado, conlleva saber llevar a cabo proyectos de otros con el mismo espíritu de innovación, responsabilidad y autonomía. Desde esta perspectiva, las coeM no solo ayudan a los sujetos a desarrollar con éxito una iniciativa empresarial, sino también a cultivar valores y prácticas sociales asentadas en principios democráticos (Galindo, 2006). Esta visión y modelo del emprendimiento se justifica con las investigaciones más recientes que hacen énfasis en el aspecto social del mismo, elaborando una visión más dinámica del emprendimiento como método (Krueger, 2000; Teece, 2007; Sarasvathy y Venkataraman, 2011; Tocher *et al.*, 2012). Un modelo que movilice la intención emprendedora, que capacite a las personas y las ayude en el inicio de nuevos proyectos.

En los últimos años, en el contexto español, aunque no han sido muy numerosos los estudios realizados en relación a la identificación y desarrollo de competencias emprendedoras en el ámbito educativo, sí podemos decir que estas se han tratado desde los diferentes niveles educativos. Así pues, podemos destacar los trabajos de Vega (2008) y Damas (2012) donde se analizan distintas acciones para la promoción y el desarrollo de la competencia emprendedora en la Educación Secundaria Obligatoria. Martínez Rodríguez (2011) se centra en el grado de presencia de dichas competencias en alum-

nos de escuelas taller y casas de oficios en Andalucía. Sobrado y Fernández Rey (2010), estudian las competencias emprendedoras en el ámbito de la Educación Primaria e identifican factores que favorecen su desarrollo. Por otra parte, autores como Castro, Barrenechea e Ibarra (2011) ponen el foco de atención en el desarrollo de competencias emprendedoras en la educación superior. Por otro lado, autores como Álvarez, Rebollo y Rodríguez Díaz (2013) recogen y analizan aspectos que obstaculizan el desarrollo de estas competencias en la educación no formal, concretamente en la población femenina mayor de 25 años. En esta línea, también han sido objeto de estudios aspectos como género y emprendimiento (Ruiz-Navarro *et al*, 2010). En definitiva, la identificación y desarrollo de competencias emprendedoras en la población del alumnado de educación permanente de adultos constituye una línea de investigación poco desarrollada hasta el momento, y de gran importancia para el desarrollo de políticas de emprendimiento en este colectivo.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta tales interrogantes, el proyecto de investigación se propuso como objetivo principal obtener información necesaria y suficiente sobre el grado de presencia de las competencias emprendedoras en el alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas (CEPER), en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en opinión del profesorado y coordinadores o directores de estos centros educativos.

Para dar respuesta a los problemas de investigación planteados, se optó por un diseño mixto desarrollado en dos etapas complementarias. La primera, realizada mediante un estudio de encuesta a través de un cuestionario como metodología de estudio cuantitativo que nos aporta información sobre las percepciones del profesorado sobre el grado de presencia de las competencias emprendedoras en el alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas. En la segunda, se aplicó la técnica de entrevistas en profundidad a gestores de los centros educativos, como metodología cualitativa con el objeto de obtener una información más valorativa que complementara las contribuciones logradas mediante el cuestionario.

Población y muestra

La población de profesores y profesoras, coordinadores y directores de Centros y Secciones de Educación Permanente (CEPER), en septiembre de 2012², que imparten enseñanzas que abarcan desde la alfabetización funcional hasta la preparación para la obtención de la titulación básica, y acceso a otros niveles educativos es de 2034, repartidos en 143 centros y

525 secciones de educación permanente. Es importante matizar que existe un plan educativo de cultura emprendedora incluido en la oferta de estos, cuya finalidad es «*la promoción de los valores de la cultura emprendedora, especialmente en la innovación, la creatividad, la responsabilidad y el emprendimiento, cumpliendo con las propuestas sobre el fomento de las competencias educativas relacionadas con la capacidad emprendedora*» (Decreto 219/2011 de 28 de junio, Junta de Andalucía). Del total de profesores y profesoras a los que se les envió el cuestionario, respondieron 549, lo que representa el 27% que, para un nivel de confianza del 95,5%, supone un error de muestreo del 2,08%. Este error es relativamente bajo ya que generalmente se asume un error del 5%.

Instrumentos

El cuestionario tipo Likert¹ dirigido al profesorado es una adaptación del utilizado por Martínez Rodríguez (2011), y basado en los trabajos de González Domínguez (2004) donde se recogen las aportaciones de numerosos autores que destacaron las principales capacidades y, en nuestro caso, competencias que deben guiar el comportamiento emprendedor. En nuestro cuestionario inicial se identificaban 18 competencias, de las cuales se eliminó una en el proceso de validación (dominio de estrés), identificándose en el cuestionario final 17 coeM (Tabla 1).

Tabla 1.

Competencias emprendedoras del cuestionario definitivo

Competencias	Definición
1. Actitud mental positiva	Capacidad para confiar en sus propias capacidades y habilidades para desarrollar con éxito su propia empresa.
2. Capacidad para sobreponerse al fracaso	Motivación y formación para que no abandonen su proyecto ante las primeras dificultades o adversidades y lo sigan intentando.
3. Código Ético	Las competencias emprendedoras deben tener como fundamento la dimensión ética, por lo que estos jóvenes han de interiorizar que todas las acciones y comportamientos que realicen se regirán por normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza.
4. Corporativismo y colaboración	Capacidad para organizar y defender con otros empresarios y agentes sociales los intereses de la comunidad, siempre manteniendo la equidad, la cohesión social y el respeto medioambiental.
5. Dirección de reuniones	Capacidad para guiar perfectamente las reuniones con los futuros empleados, y demás agentes comerciales, políticos, económicos o sociales.

Competencias	Definición
6. Facilidad para las relaciones sociales	Capacidad para relacionarse con facilidad, y con corrección, con otras personas en diferentes situaciones y contextos.
7. Gestión del tiempo	Capacidad para la distribución y uso de su tiempo en las actividades que llevan a cabo diariamente, para obtener buenos resultados en aquello que hacen.
8. Creatividad	Capacidad para generar ideas novedosas, con las que poder llevar a cabo un proyecto innovador.
9. Habilidad de conversación	Habilidad de conversación: capacidad para comunicarse con fluidez y hablar correctamente con otras personas en diferentes situaciones o contextos.
10. Iniciativa. Actitud proactiva	Capacidad para hacer cosas por sí mismos, a promover iniciativas, a introducir nuevos productos, servicios o tecnología innovadores.
11. Liderazgo	Capacidad para dirigir y guiar, desde el respeto a los demás, a los futuros empleados de su negocio o empresa.
12. Negociación	Capacidad para comerciar, comprar y vender o cambiar géneros o mercancías con objeto de aumentar el beneficio de su empresa.
13. Organización y delegación	Capacidad para coordinar a todos sus empleados y repartir bien las diferentes tareas y funciones de su negocio.
14. Planificación	Capacidad para organizar de manera ordenada, coherente y pragmática su empresa o negocio.
15. Selección de personal	Capacidad para seleccionar adecuadamente a los trabajadores que van a formar parte de su empresa.
16. Tenacidad	Capacidad para ser constantes con una tarea o acción y no abandonarla antes de acabarla.
17. Visión y proyecto de futuro	Capacidad para generar ideas e identificar las oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios.

Para la validación del cuestionario (validez de contenido), se seleccionó a un grupo de expertos compuesto por 8 profesores universitarios especialistas en Educación de Personas Adultas, y 2 profesores no universitarios. Para su selección se utilizó el procedimiento de «Coeficiente de competencia experta» o «Coeficiente K» obtenido mediante la aplicación de la siguiente fórmula: $K = 1/2 (K_c + K_a)$, donde K_c es el «Coeficiente de conocimiento» o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado; y K_a es el denominado «Coeficiente de argumentación» o fundamentación de los criterios de los expertos (Cabero, Fernández Batanero & Orta, 2015). En nuestro caso, el coeficiente K fue superior a 0,8 en ocho de los diez expertos seleccionados, denotando ello un grado de competencia muy aceptable. Las estimaciones de los expertos se realizaron en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes (método Delphi).

El cálculo de la fiabilidad del cuestionario se realizó mediante el coeficiente de fiabilidad conocido como Alpha de Cronbach, donde se han ob-

tenidos valores bastante elevados en lo que se refiere a su conjunto (0.961). Para analizar los datos, se utilizó el SPSS 17.

Para obtener la información, en un primer momento se les solicitó autorización a los directores y coordinadores de secciones de los respectivos centros de Educación Permanente de Adultos, después de explicarles los objetivos del estudio y solicitarles la colaboración voluntaria. El instrumento de recogida de información definitivo se remitió al profesorado mediante una herramienta de cuestionario online y puede consultarse en la siguiente dirección web: <https://goo.gl/PKSsmx>

Las preguntas de las entrevistas en profundidad giraban también en torno a las coeM de los cuestionarios (Figura 1). Dichas entrevistas se realizaron a informantes claves (directores y coordinadores de centros educativos de educación permanente). En total se realizaron 23 entrevistas en profundidad (8 directores y 15 coordinadores de secciones). Para el tratamiento y análisis de la información se optó por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0.

Objetivo: Conocer la opinión de los gestores de los Centros de Educación Permanente de Adultos sobre el grado de presencia de las competencias emprendedoras en su alumnado.

Antigüedad en el cargo como directivo

Antigüedad en la docencia

Si yo le hablo de Competencias Emprendedoras ¿qué es lo primero que se le viene a la mente? ¿A qué le remite el concepto de Competencias Emprendedoras? ¿Por qué?

Hoy en día, ¿Qué beneficios cree que aportan la adquisición de Competencias Emprendedoras en la población adulta? ¿Por qué?

A nivel personal ¿Usted se considera una persona emprendedora?

¿Se desarrolla con normalidad en su centro el Plan de Cultura Emprendedora?

¿Considera usted una prioridad el desarrollo del Plan de Cultura Emprendedora en este tipo de alumnado?

¿Desde la dirección se promueve el Plan y se incentiva al profesorado?

¿De qué manera se promueve?

¿Cuáles son las principales barreras que se encuentran para el desarrollo del Plan?

Si yo le nombro una serie de cualidades del emprendedor (Iniciativa; autonomía; espíritu de superación; responsabilidad; espíritu positivo; asunción de riesgo; confianza en sí mismo; capacidad de negociación; liderazgo; creatividad; esfuerzo; tenacidad; sentido crítico; autocontrol y espíritu innovador): ¿Qué cualidades considera usted más importantes a la hora de que el alumnado inicie un proyecto empresarial? ¿Por qué?

¿Qué competencias emprendedoras no están presentes o poco desarrolladas y necesitan mayor refuerzo?

¿Existen diferencias, en relación al género del alumnado, con respecto a la capacidad emprendedora?

¿Este tipo de alumnado suele plantearles nuevos retos para el emprendimiento?

¿Solicitan el alumnado y el profesorado información acerca de temas específicos sobre el emprendimiento?

¿Cómo se imagina la formación de personas adultas en el marco del Plan de Cultura Emprendedora dentro de 10 años?

Finalmente, ¿algún otro comentario que quiera agregar?

Figura 1. Guía de pautas. Entrevistas en profundidad a coordinadores y directores de Centros de Educación Permanente de Adultos

PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados presentados en este apartado son de carácter descriptivo y tratan de resumir las percepciones de los informantes sobre los temas planteados. Tomando como antecedentes los estudios de Pajares (1992), entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en nuestro trabajo, apoyados en la base empírica de las percepciones y opiniones de los informantes, intentaremos reflexionar sobre los primeros puntos de encuentro de esta investigación.

Cuestionario

Del total de 549 sujetos que participaron en la investigación, un 63% son varones, mientras que las mujeres representan el 38%. La mayoría son diplomados universitarios (88%) y funcionarios (91%). Con respecto a la experiencia docente del profesorado, decir que el 56% tiene una experiencia entre 15 y 25 años, seguidos de aquellos de más de 25 años (28%), entre 11 y 15 años (10%), y el 6% menos de 10 años. De los datos anteriores se desprende que los docentes participantes cuentan en su mayoría con una amplia experiencia en el ejercicio de la docencia. Del análisis de las encuestas se desprenden los siguientes datos descriptivos (Tabla 2):

Tabla 2.

Clasificación de las competencias emprendedoras en función de la puntuación media obtenida en el cuestionario

Competencia emprendedora	Media	Desviación típica	Asimetría	Rango (1-10)	Mínimo Máximo
Corporativismo y colaboración	5,56	1,998	0,027	9	1/10
Facilidad para las relaciones sociales	5,38	2,090	0,028	9	1/10
Tenacidad	5,24	1,950	0,035	9	1/10
Habilidad de conversación	4,73	2,170	0,231	9	1/10
Negociación	4,72	2,201	0,229	9	1/10
Código ético	4,52	2,259	0,243	9	1/10
Liderazgo	4,30	2,201	0,432	9	1/10
Selección de personal	4,21	2,130	0,408	9	1/10
Actitud mental positiva	4,20	1,997	0,452	9	1/10
Iniciativa. Actitud proactiva	4,11	2,099	0,534	9	1/10
Dirección de reuniones	4,10	2,089	0,458	9	1/10
Planificación	4,08	2,109	0,572	9	1/10
Organización y delegación	4,03	2,210	0,531	9	1/10
Gestión del tiempo	4,01	2,047	0,409	9	1/10
Capacidad para sobreponerse al fracaso	3,99	2,170	0,598	9	1/10
Creatividad	3,82	2,046	0,630	9	1/10
Visión y proyecto de futuro	3,70	2,078	0,602	9	1/10

A la luz de la tabla anterior, el profesorado considera que de las 17 coeM analizadas la que más presencia tiene en su alumnado es «Corporativismo y cooperación» (puntuación media de 5,38), concebida como la capacidad para organizar y defender con otros empresarios y agentes sociales los intereses de la comunidad, siempre manteniendo la equidad, la cohesión social y el respeto medioambiental. Este ítem posee el tercer valor de desviación típica más bajo, lo que refleja la escasa dispersión en las respuestas. En segundo lugar, con un valor medio de 5,38 se encuentra la competencia «Facilidad para las relaciones sociales», entendida como capacidad para relacionarse con facilidad, y con corrección, con otras personas en diferentes situaciones y contextos. A continuación se sitúa la competencia «Tenacidad» con una puntuación media de 5,24, y la desviación típica más baja de las 17 competencias analizadas. Así pues, se trata del ítem que menor dispersión presenta en los valores de la muestra. Las frecuencias están más bien agrupadas alrededor de los valores inferiores. La unanimidad en la respuesta para este ítem es la más alta de todas. Le sigue la coeM «Habilidad de conversación» con 4,73, que hace referencia al aspecto comunicativo, por lo tanto se le pregunta al profesorado si su alumnado tiene la capacidad para comunicarse con fluidez y hablar correctamente con otras personas en diferentes situaciones o contextos.

Gráficamente comprobamos cómo queda reflejada la distribución de frecuencias para estas primeras cuatro coeM (Figura 2), donde la mayor parte de las frecuencias se agrupan en torno a los valores 1 y 5, señalando con ello que las citadas competencias se hallan «nada, muy poco y poco desarrolladas» en los usuarios de estos programas formativos.

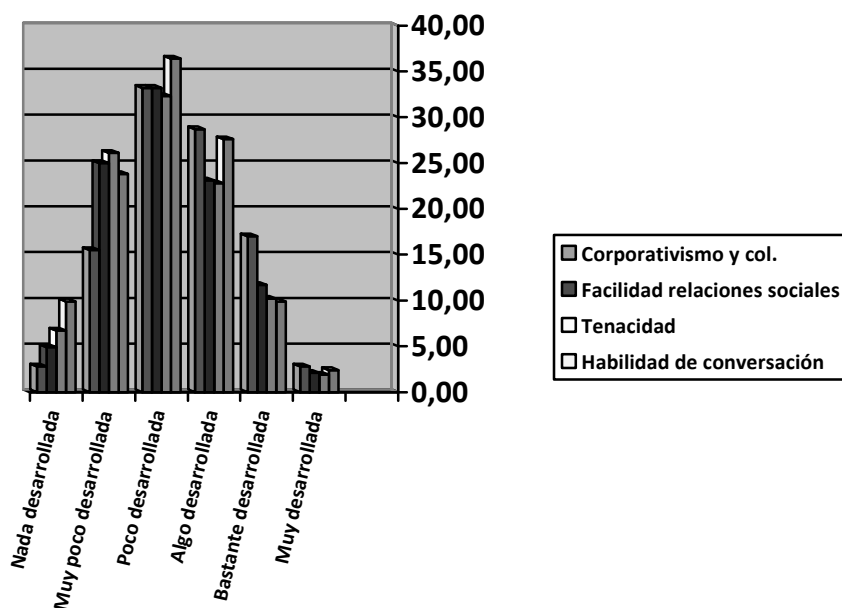


Figura 2. Percepción del profesorado (%) respecto al grado de desarrollo de las competencias emprendedoras de su alumnado

El segundo grupo de coeM que mayor presencia tiene en el alumnado está compuesto por: «Negociación», «Código ético», «Liderazgo» y «Selección de personal».

La negociación, entendida como la capacidad para comerciar, comprar y vender o cambiar géneros o mercancías con objeto de aumentar el beneficio de su empresa, adquiere una puntuación media de 4,72. Este dato confirma que la competencia está «poco» y «muy poco» presente en el alumnado de educación permanente de adulto, ya que 69,7% de los encuestados la ha valorado entre 1 y 5, por lo que en términos generales, no los consideran «muy capacitados para comercializar productos».

Con una media de 4,52 puntos se coloca la competencia «Código ético», entendido como la presencia de acciones y comportamientos regidos por normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza. En sexta posición se encuentra la coeM «Código ético», es decir,

el 9,8% del profesorado mantiene que estos jóvenes no son «nada competentes para interiorizar que todas las acciones y comportamientos que realicen se regirán por normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza».

La capacidad para dirigir y guiar, desde el respeto a los demás, a los futuros empleados de su negocio o empresa, competencia de «Liderazgo» se sitúa en séptimo lugar con una puntuación media de 4,30 puntos. El porcentaje de los que lo han puntuado entre 1 y 5 se extiende hasta el 77%. Solamente el 23% perciben que estos jóvenes están muy capacitados para las tareas de liderazgo en su empresa.

El octavo lugar lo ocupa la coeM de «Selección de personal» con una media en las puntuaciones de 4,21. De este dato podemos extraer la conclusión de que refleja la escasa presencia de esta competencia en los alumnos en opinión de los expertos, ya que mantienen que son poco competentes para la selección de personal.

Ocupando la novena posición se halla el ítem «Actitud mental positiva» con una puntuación media de 4,20. En este caso, la desviación típica es de 1,997 (Tabla II), que es el segundo valor más bajo que toma este estadístico en las 17 coeM analizadas. Por lo tanto, se trata, junto con los ítems «Tenacidad» y «Corporativismo y cooperación» los que menor dispersión presentan en los valores de la muestra. El 77,4% valora esta capacidad de 1 a 5, y solo 5 5,3% se sitúa entre los valores 8 y 10. Es decir, los expertos «confían poco y nada en las capacidades y habilidades de su alumnado, necesarias para montar con éxito una empresa». La competencia «iniciativa. Actitud proactiva» presenta una puntuación media de 4,11, seguida de «dirección de reuniones» (4,10) y «planificación» (4,08).

El último grupo de coeM está formado por: «Organización y delegación», «Gestión del tiempo», «Capacidad para sobreponerse al fracaso», «Creatividad» y «Visión proyecto de futuro», de las cuales las tres últimas bajan de una puntuación media de 4.

La competencia «Organización y delegación» se halla en decimotercera posición con una puntuación media de 4,03. De los 549 expertos, tan solo 114 la han calificado con valores iguales o superiores a 6. Lo que pone de manifiesto el escaso nivel de desarrollo que perciben de esta competencia en su alumnado. A continuación encontramos la competencia «Gestión del tiempo», es decir, la distribución y uso de su tiempo en las actividades que llevan a cabo diariamente, para obtener buenos resultados en aquello que hacen. La media para el ítem es de 4,01 puntos, por lo que se mantiene la

tendencia del profesorado de situarse en torno a las puntuaciones más bajas que puede tomar el ítem.

Con una media de 3,99 puntos se sitúa la coeM «Capacidad para sobreponerse al fracaso». A pesar de haber cierta dispersión entre los valores que puede tomar el ítem (desviación típica = 2,170), lo cierto es que la mayor parte de los expertos se sigue concentrando en el lado izquierdo de la distribución de frecuencias (índice de asimetría = 0,598) (Tabla II). En penúltima posición se coloca la competencia «Creatividad» con una puntuación media que baja de los 4 puntos (concretamente de 3,82), haciendo referencia a la capacidad que tiene el alumnado para generar ideas novedosas, con las que poder llevar a cabo un proyecto innovador. Aproximadamente el 82% de los encuestados ha valorado esta competencia entre 1 y 5 puntos. Tan solo el 0,5% afirma que son «muy competentes», y el 4,1% mantiene que poseen capacidad suficiente para generar ideas novedosas, con las que poder llevar a cabo un proyecto innovador «bastante competentes para generar ideas e identificar oportunidades de negocio», ya que han puntuado el ítem entre 8 y 10.

En último lugar es ocupado por «Visión y proyecto de futuro» donde solo el 4% del profesorado percibe que son bastante competentes para generar ideas e identificar las oportunidades que no han sido vistas por otros empresarios.

Entrevistas

El análisis de los discursos confirma y amplía los resultados obtenidos en otras investigaciones (Martínez Rodríguez, 2011). En este sentido, se extrajeron una serie de capacidades de cultura empresarial y que fueron agrupadas en 2 grandes grupos (Tabla 3).

Tabla 3.
Competencias empresariales

Personales	
Esfuerzo	Superar dificultades.
Tenacidad	Constancia y tesón en aquello que se emprende; perseverancia; llegar a término.
Sentido de la responsabilidad	Cumplir las obligaciones contraídas consigo mismo y con el grupo.

Personales	
Creatividad	Imaginar ideas y proyectos nuevos; Proponer soluciones originales; Saber analizar e investigar.
Capacidad para asumir riesgo	Predisposición a actuar con decisión ante situaciones que requieren cierto arrojo por la dificultad que entrañan.
Actitud mental positiva	Percibirse de forma positiva. Apostar por las propias aptitudes y capacidades. Confiar en los propios recursos y posibilidades.
Motivación de los empleados	Animar a sus futuros empleados; establecer buenas relaciones con ellos.
Flexibilidad	Capacidad de adaptación a los cambios.
Confianza	Capacidad para creer en sus propias potencialidades.
No tienen pensamiento orientado al éxito	Capacidad para ver los aspectos positivos de las cosas, sin desvanecerse.
Sociales	
Negociación	Capacidad para comerciar, comprar y vender o cambiar géneros o mercancías con objeto de aumentar el beneficio de su empresa.
Liderazgo	Implicar a los demás en la realización de proyectos; Influir en los otros y contar con sus cualidades personales, conocimientos y habilidades.
Corporativismo y cooperación	Capacidad para trabajar en estrecha colaboración con otros, compartiendo objetivos y métodos de actuación.

Del análisis de contenido se desprende que entre los factores o capacidades emprendedoras que más predominan en este tipo de alumnado es el esfuerzo y tenacidad:

«Estas personas realizan un gran esfuerzo. No debemos olvidar que muchos de ellos tienen hijos, mujer... También los hay trabajando, y venir a las clases después de terminar la jornada laboral implica que están acostumbrados al esfuerzo. Tienen una gran capacidad de sufrimiento.» (Ent.18)

Así mismo, se matiza que son personas con gran sentido de la responsabilidad y el 20% de los entrevistados destacan su creatividad.

La capacidad para el ejercicio de la venta (Negociación), es mencionado por un 34% de los entrevistados, ello puede ser debido a que una parte del alumnado se dedica en la actualidad, como consecuencia del momento económico, a la economía sumergida.

«Hay que buscarse la vida. Estas personas están muy acostumbradas a la comercialización, a pequeña escala, de productos. Es la única forma de subsistir que tiene algunos». (Ent.12)

Los entrevistados, mayoritariamente, son conscientes de la poca iniciativa para asumir riesgo de este alumnado. Este dato es justificado, por la gran mayoría de los entrevistados, por la escasa formación de estas personas, haciendo que la mayoría prefieran ser empleados que empleadores. Ello constituye un hándicap junto con la escasa flexibilidad que presentan. Es decir, el profesorado considera que no poseen la capacidad de adaptación a los cambios, de ahí su poca iniciativa manifestada a la hora de emprender un proyecto empresarial.

La solidaridad, la capacidad de corporativismo y cooperación se presentan también como una de las competencias más presentes en el alumnado de centros de formación Permanente de Adultos, en opinión de los directores y coordinadores de estos centros.

«A la hora de montar una empresa estas personas yo destacaría su capacidad para compartir el trabajo con otras personas. Son sociables, solidarios y cooperativistas. Eso lo ves aquí, se ayudan unos a otros.» (Ent.16)

Se puede afirmar que la percepción de los informantes claves sobre esta tipología de alumnado es que son personas solidarias, cooperativas, tenaces, responsables y con gran capacidad para el esfuerzo. Pero no poseen la capacidad suficiente para confiar en sus propias potencialidades para involucrarse en proyectos empresariales que conlleven adaptarse a las nuevas circunstancias económicas.

En opinión de los entrevistados, sí existen diferencias significativas en lo que respecta al género y la capacidad emprendedora. En este sentido, las mujeres del «Plan de Cultura Emprendimiento», se muestran más ilusionadas y motivadas en razón de los temas específicos de emprendimiento que solicitan información.

«Las mujeres parece que se muestran más interesadas y motivadas a la hora de iniciar nuevos proyectos empresariales. No sé a qué será debido, pero suelen solicitar más información y mostrarse más, no sé cómo decirlo, más despiertas e ilusionadas.» (Ent. 4)

CONCLUSIONES

Lo primero que los datos han demostrado es la escasa presencia de competencias emprendedoras necesarias, a nivel general, para crear y gestionar eficazmente una empresa propia en el alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta afirmación se desprende de la tendencia a concentrarse en torno a las puntuaciones inferiores.

Las competencias que presentan un mayor nivel de desarrollo para los encuestados y entrevistados son: «Corporativismo y colaboración», «Facilidad para las relaciones sociales», «Tenacidad», «Esfuerzo», «Responsabilidad» y «Habilidad de conversación». Por el contrario, las que menor nivel de desarrollo presentan son: «Organización y delegación», «Capacidad para sobreponerse al fracaso», «Creatividad» y «Visión y proyecto de futuro». El resto ocupa una posición intermedia.

El profesorado, mayoritariamente, es consciente de la poca iniciativa para asumir riesgo de este alumnado, prefiriendo ser empleados que empleadores, adoptando así una postura más cómoda sin necesidad de asumir mayores riesgos.

La falta de creatividad se manifiesta también como uno de los hándicaps de estas personas a la hora de planificar iniciativas emprendedoras.

Otra de las conclusiones de nuestro estudio se orienta hacia la escasa incidencia que ejercen los programas de cultura emprendedora, desarrollados en los centros educativos sobre esta tipología de alumnado.

Así mismo, y a modo de reflexión, decir, por un lado que estamos convencidos de que la evaluación de las coeM a través de la percepción del profesorado y gestores es una medida necesaria pero no suficiente para poder comprender en su extensión toda la complejidad de proceso que supone una acción formativa. Pero aunque la evaluación de la formación en relación con la cultura emprendedora, tomando como criterio el grado de percepción de los agentes implicados sea insuficiente, sí es un valor relevante para conocer cuáles son las variables que más influyen en la percepción de calidad por parte de los destinatarios.

Por otro, no debemos olvidar que hasta épocas recientes la labor docente se ha centrado, casi exclusivamente, en las competencias específicas, por lo que muchos educadores encuentran dificultad en formar a sus graduados en aquellas competencias que estén directamente relacionadas con la capacidad de adaptación al cambio del mercado laboral. El sistema edu-

cativo debería ser consciente de este hecho y tomar las medidas más adecuadas para solventar dicho déficit.

Para finalizar, decir que a pesar de los resultados obtenidos en nuestro estudio, el hecho de favorecer prácticas educativas orientadas a incentivar el dinamismo emprendedor en estratos sociales afines a la «clase obrera», como es el caso de los usuarios de los centros de educación permanente de adultos en Andalucía, es un acto de «justicia social». Ya que como afirma Martínez Rodríguez (2011: 323): *«La clase obrera ha estado histórica y tradicionalmente alejada de la práctica emprendedora. Esto les ha hecho ser actores dependientes y víctimas de los vaivenes de la coyuntura económica»*.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como ya hemos señalado en trabajos anteriores, debemos decir que el carácter exploratorio de este estudio aconseja una interpretación prudente de los resultados, fundamentalmente a la hora de generalizar sus resultados a otros contextos. Pero el carácter inicial abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo (extender el estudio a todo el profesorado, diseñar y construir nuevos instrumentos que permitan un análisis más pormenorizado de las diferentes actitudes y competencias emprendedoras del alumnado, incorporar nuevos contextos...).

NOTAS

- 1 1: Nada desarrollada, 2 y 3: Muy Poco desarrollada, 4 y 5: Poco desarrollada, 6 y 7: Algo Desarrollada, 8 y 9: Bastante desarrollada, 10: Muy desarrollada.
- 2 Datos proporcionados por el Servicio de Educación Permanente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Castro, M. J., Rebollo, M. A. y Rodríguez Díaz, M. R. (2013). *Factores facilitadores y bloqueadores del emprendimiento femenino. Orientar para el emprendimiento desde una perspectiva de Género*. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante, 4-6 de septiembre.
- Basso, O. Fayolle, A. & Bouchard, V. (2009). Entrepreneurial orientation: the making of a concept. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 10(4), 313-321.
- Brooks, R., Green, W., Hubbard, G., Jain, D., Katehi, L., McLendon, G., Plummer, J. & Roomkin, M. (2007). Entrepreneurship in American Higher Education. *Ewing Marion Kauffman Foundation*. Kansas City, 111-117.
- Cabero, J., Fernández Batanero, J. M. y Orta, I. (2015). Dificultades de Lectura y Escritura en Alumnos con Nacimiento Prematuro. Construcción de un Instrumento de Diagnóstico. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://goo.gl/nPsoOO>
- Cámaras de Comercio/Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Fomento del espíritu emprendedor en la escuela*. Madrid: Comunicación S.L.
- Castro, J., Barrenechea, J. e Ibarra, J. (2011). Cultura emprendedora, innovación y competencias en la educación superior. El caso del programa GAZE. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 3, 207-2012.
- Covin, J. G., Green, K. M. & Slevin, D. P. (2006). Strategic Process Effects on the Entrepreneurial Orientation sales Growth Rate Relationship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30,57-81.
- Damas, A. (2012). Promover el emprendimiento en secundaria. *Aula de innovación Educativa*, 213-214, 38-44.
- Decreto 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía (BOJA 137 de 14/07/2011).
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111, 7-36.
- Ernest & Young Consultores (1997). *Innovación en la gestión empresarial. Gestión por competencias*. Madrid: Edición especial Cinco Días.
- Freire, M. J. (2008). *Competencias profesionales de los universitarios*. La Coruña: Universidad de A Coruña.
- Galindo, P. (2006). Cultura Ético-Emprendedora (E2) y desarrollo de competencias transversales clave para la inserción sociolaboral de los universitarios. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 129-146.
- Global Entrepreneurship Monitor. (2012). *Informe ejecutivo GEM Andalucía*. Recuperado de <http://goo.gl/YUd5I>
- Global Entrepreneurship Monitor (2010). *Informe ejecutivo GEM España*. Recuperado de <http://goo.gl/zWw5TY>
- González Domínguez, F. J. (2004). *Incidencia del marco institucional en la capacidad emprendedora de los jóvenes empresarios de Andalucía*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://goo.gl/qQ7j4E>

- Krueger, (2000). The cognitive Infrastructures of Opportunity Emergence. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25, 3, 5-23.
- Martínez Rodríguez, F.M. (2011). Percepción del profesorado de las escuelas taller y casas de oficios en Andalucía acerca del nivel de competencias emprendedoras en su alumnado. *Revista de Educación*, 356, 303-326.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parlamento Europeo (2006). *Competencias clave. Textos aprobados por el Parlamento Europeo*. Estrasburgo: Parlamento Europeo.
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2005). *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: COM.
- Proyecto Tuning (2007). *Tunning education structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Navarro, J., Camelo, C., De La Vega, I., Coduras-Martínez, A. y Justo, R. (2010). *Mujer y desafío emprendedor en España*. Universidad de Cádiz e Instituto de Empresa.
- SalganiK, L.H. y Stephens, M. (2006). Prioridades competenciales en la política y la práctica. En D. S. Rychen y L. H. SalganiK (Comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 49-71). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sarasvathy, S.D. & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurshipas Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35, 113-135.
- Sobrado Fernández, L. y Fernández Rey, E. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XX1*, 13(1), 15-38.
- Teece, D. (2007). Explicating dynamic capabilities: The nature and micro-foundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28, 1319-1350.
- Tejada, J. y Navío, A (2005). El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2). Madrid: OEI, 1-16.
- Tocher, N. Oswald, S. L., Shook, L. & Adams, G. (2012). Entrepreneur political skill and new venture performance: Extending the social competence perspective. *Entrepreneurship & Regional Development*, 24(5-6), 283-305.
- Vega, J. (2008). Acciones para el fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo asturiano. *El busgosu*, 7, 30-34.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José María Fernández Batanero. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Su actividad científica e investigadora se centra en la formación del profesorado relacionada con los procesos educativos de atención a la diversidad del alumnado. Actualmente se encuentra inmerso en el estudio de la percepción del profesorado de educación secundaria sobre el nuevo modelo de educación inclusiva.

Miguel María Reyes Rebollo. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Su actividad científica e investigadora se centra en la formación del profesorado, atención a la diversidad del alumnado y la educación especial. Actualmente se encuentra inmerso en el estudio de la percepción del profesorado de educación secundaria sobre el nuevo modelo de educación inclusiva.

Dirección de los autores: Departamento de Didáctica y Organización
Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia, s/n
41013 Sevilla
E-mail: batanero@us.es
mmreyes@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 16. Febrero. 2014

Fecha modificación Artículo: 31. Marzo. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 03. Abril. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

13

APRENDIZAJE COOPERATIVO, APRENDIZAJE PERCIBIDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ENSEÑANZA DEL MARKETING^{1, 2}

(COOPERATIVE LEARNING, PERCEIVED LEARNING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN TEACHING MARKETING)

Teresa Vallet-Bellmunt
Universitat Jaume I de Castelló

Pilar Rivera-Torres
Universidad de Zaragoza

Ilu Vallet-Bellmunt
Antonio Vallet-Bellmunt
Universitat Jaume I de Castelló

DOI: 10.5944/educXX1.11408

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Vallet-Bellmunt, T.; Rivera-Torres, P.; Vallet-Bellmunt, I. y Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing. *Educación XX1*, 20(1), 277-297, doi: 10.5944/educXX1.11408

Vallet-Bellmunt, T.; Rivera-Torres, P.; Vallet-Bellmunt, I. & Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing. [Cooperative learning, perceived learning and academic achievement in teaching marketing]. *Educación XX1*, 20(1), 277-297, doi: 10.5944/educXX1.11408

RESUMEN

Las universidades españolas están integrando el aprendizaje cooperativo en las capacidades a conseguir por sus estudiantes, por lo que es necesario profundizar sobre qué se entiende por aprendizaje cooperativo, sus antecedentes y sus resultados. El objetivo principal de este trabajo consiste en estudiar las relaciones entre el aprendizaje cooperativo y dos de sus resultados: la percepción de aprendizaje del estudiante (o resultado subjetivo de aprendizaje) y el rendimiento académico del alumno (o resultado objetivo de aprendizaje). Para alcanzar el objetivo marcado, en primer lugar, se operacionaliza el concepto de aprendizaje cooperativo en cuatro dimensiones: interactividad con los compañeros, interactividad con el profesor, compromiso y aprendizaje activo. En segundo lugar, se operacionaliza el concepto de aprendizaje subjetivo, a partir de las percepciones de los estudiantes sobre sus logros alcanzados tras el desarrollo de una actividad de aprendizaje cooperativo: Team-Ga-

mes-Tournaments o concurso. Para finalizar, se analiza cómo el aprendizaje subjetivo media en la relación entre aprendizaje cooperativo y resultado objetivo. El marco de análisis se concreta en una actividad desarrollada en una asignatura de Fundamentos de Marketing que se imparte en los grados de Economía, Administración de Empresas y Finanzas y Contabilidad, en una universidad pública española, con una muestra de 319 casos. La metodología utilizada son los modelos de ecuaciones estructurales. Tres son las aportaciones de este trabajo: en primer lugar la medida del concepto multivariable de aprendizaje cooperativo; en segundo lugar, conseguir anidar dos bases de datos, las relativas a percepciones del alumno con las objetivas de rendimiento académico, lo que nos ha permitido, en tercer lugar, evidenciar la influencia directa y positiva del aprendizaje cooperativo sobre el resultado subjetivo de aprendizaje del alumno y la influencia indirecta sobre el resultado objetivo o rendimiento logrado por el estudiante.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje en grupo; enseñanza superior; rendimiento; análisis estructural; marketing.

ABSTRACT

Spanish universities are incorporating cooperative learning into the capabilities to be achieved by their students. It therefore becomes necessary to take a detailed look at what is meant by cooperative learning, as well as its antecedents and its outcomes. The main aim of this work is to study the relationships between cooperative learning and two of its outcomes, namely student perception of learning (or the subjective learning outcome) and student academic achievement (or the objective learning outcome). In order to achieve our aim, first the concept of cooperative learning is operationalised in four dimensions: interactivity with peers, interactivity with the teacher, commitment and active learning. Second, the concept of subjective learning is operationalised on the basis of student perceptions of the achievements they have attained after carrying out a cooperative learning activity: Team-Games-Tournaments. Finally, an analysis is performed to see how subjective learning mediates in the relationship between cooperative learning and objective outcome. The framework of analysis consists in an activity carried out on a sample of 319 cases, within a subject called Foundations of Marketing, which is taught as part of the degrees in Economics, Business Administration, and Finance and Accounting at a public university in Spain. The methodology applied involves the use of structural equation models. This research makes three main contributions to the literature. Firstly, it measures the multivariable concept of cooperative learning. Secondly, it manages to nest two databases, one with data concerning the student perceptions and the other with objective data about academic achievement, which has in turn enabled us, thirdly, to find evidence of the direct positive influence of cooperative learning on the student subjective learning outcome and the indirect influence on the objective outcome or achievement attained by the student.

KEYWORDS

Group learning; higher education; achievement; structural analysis; marketing.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las empresas utilizan la cooperación y el trabajo en equipo como fuente de competitividad (Chapman, Meuter, Toy, y Wright, 2010; Chad, 2012; Kidder y Bowes-Sperry, 2012). Por ello, en los últimos años, muchas universidades están favoreciendo la introducción del aprendizaje cooperativo para que sus alumnos adquieran estas competencias transversales. Por otro lado, la adecuación a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior plantea un reto a la Universidad Española, que se ha lanzado a diseñar planes de estudio en torno a las competencias profesionales que los alumnos deben desarrollar al finalizar sus estudios, así como un cambio en la metodología de docente, de forma que el alumno se convierta en el foco del proceso enseñanza-aprendizaje (Florido, Jiménez y Santana, 2011).

En las titulaciones de economía y empresa los estudiantes se caracterizan por una falta de interés y una baja asistencia a clase (Bustillo, 2010). El aprendizaje cooperativo puede ayudar a que el estudiante aumente su implicación en el aprendizaje y se convierta en un ente activo en la creación de su propio conocimiento. Por eso, aunque los proyectos en equipo son cada vez más comunes en las clases de marketing (Deeter-Schmelz, Kennedy y Ramsey, 2002; Strand-Norman, Rose y Lehmann, 2004), cuantas más experiencias en aprendizaje cooperativo tengan, más maduros serán en la toma de decisiones y más tenderán a tener en cuenta a los otros en la toma de las mismas (Johnson y Johnson, 1989).

Respecto a los estudios sobre los efectos del aprendizaje cooperativo, la mayoría de ellos se han centrado en la comparación de resultados entre el aprendizaje cooperativo frente al aprendizaje competitivo y al individual (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981) y en la comparación de diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Stanne, 2000). En una primera aproximación se detecta una falta de estudios cuantitativos que midan el concepto de aprendizaje cooperativo; relacionen el aprendizaje cooperativo con resultados subjetivos de aprendizaje (Abrantes, Seabra y Lages, 2007); distingan entre el resultado subjetivo o percibido del estudiante y el resultado objetivo o rendimiento académico; y que midan con fiabilidad y validez los distintos instrumentos de medida.

Este trabajo intentará suplir este hueco. Así, el objetivo es estudiar el efecto del aprendizaje cooperativo sobre los resultados del alumno. Para hacerlo desarrollamos un modelo en el que en primer lugar se mide el concepto de aprendizaje cooperativo (variable multidimensional compuesta por la interactividad con compañeros y con el profesor, el compromiso del alumno con el aprendizaje y el aprendizaje activo). En segundo lugar se relacionan dos tipos de resultados, subjetivos y objetivos, anidando dos bases de datos, las obtenidas mediante encuesta sobre los logros del alumno tras el desarrollo de una actividad (percepciones de los estudiantes) y las obtenidas por la valoración del profesor del rendimiento académico del alumno en la actividad considerada. El modelo se ha testado empíricamente con una técnica ya estructurada de aprendizaje cooperativo: el concurso, en una universidad pública española, obteniendo una muestra de 319 respuestas válidas.

El artículo se estructura de la siguiente forma. En primer lugar se describen los fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo. A continuación se expone el modelo para posteriormente detallar la metodología utilizada, los resultados, y las conclusiones.

El uso tan extendido del aprendizaje cooperativo se debe a varios factores (Johnson y otros, 2000), pero los tres más claros son: que está basado en la teoría, validado a través de múltiples investigaciones y operativizado en procedimientos específicos que el profesor puede utilizar. Esta combinación de teoría, investigación y práctica hace del aprendizaje cooperativo un procedimiento poderoso de aprendizaje.

En primer lugar, los fundamentos del aprendizaje cooperativo están ligados a tres perspectivas teóricas: la teoría cognitiva, la teoría de la interdependencia social y la teoría comportamental. La teoría cognitiva ve la cooperación como un prerrequisito para el crecimiento cognitivo que fluye desde el individuo hacia la consecución de los objetivos comunes (Johnson, Johnson y Smith, 1998). Argumenta que los estudiantes han de ser aprendices activos para poder elaborar y explicar el material aprendido a otros compañeros del equipo, y que la interacción con sus compañeros incrementa su aprendizaje de conceptos críticos (Damon, 1984). Según Johnson y otros (1998) la teoría de la interdependencia social asume que los esfuerzos cooperativos están basados en la motivación intrínseca de los miembros del equipo generada por factores interpersonales (interacción entre los miembros del equipo) y por la aspiración a conseguir un objetivo común (compromiso de los miembros del equipo). En tercer lugar, la teoría comportamental asume que el aprendizaje cooperativo está diseñado para proveer incentivos a los miembros del equipo para participar en los esfuerzos del grupo (Johnson y otros, 1998). En este caso, el aprendiz es dependiente del instructor para poder determinar con exactitud las correctas asociaciones entre estí-

mulo y respuesta, ya que el instructor controla el aprendizaje controlando el estímulo (Skinner, 1971), por lo que la interacción entre aprendiz y profesor es esencial en el aprendizaje cooperativo. La combinación de estas tres perspectivas teóricas nos proporcionan los inputs básicos del aprendizaje cooperativo: la interacción con compañeros (teoría cognitiva y teoría de la interdependencia social), interacción con el profesor (teoría comportamental), compromiso (teoría interdependencia social) y aprendizaje activo (teoría cognitiva).

Estos componentes del aprendizaje cooperativo están en consonancia con los principios básicos del aprendizaje cooperativo enunciados por Johnson y Johnson (1989). El aprendizaje cooperativo empieza en la interdependencia positiva entre los miembros del equipo, donde cada uno se preocupa y se siente responsable, no solo de su aprendizaje, es decir, el compromiso del alumno con el aprendizaje cooperativo, sino también del trabajo de los demás. La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que presta el resto (Lobato, 1997) a través de la interactividad entre ellos. Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, determina el aprendizaje activo de todos los miembros del equipo. Esto es posible gracias a la interactividad que se produce entre pares y la interactividad entre el equipo y el profesor, lo que permite un feed-back adecuado sobre el aprendizaje y la interrelación entre los miembros del equipo. En función de estos principios, se puede establecer que el aprendizaje cooperativo se configura como una variable multidimensional compuesta por cuatro conceptos: compromiso, aprendizaje activo, interactividad con los compañeros y con el profesor.

Así, podemos definir el aprendizaje cooperativo como el trabajo conjunto de grupos de aprendices heterogéneos, donde cada individuo construye su propio conocimiento (aprendizaje activo) mediante un complejo proceso interactivo (interacción con compañeros y con el instructor), adquiriendo habilidades sociales y cooperativas, y comprometiéndose (compromiso) para conseguir objetivos compartidos o un producto final específico, (Johnson y Johnson, 1989; Panitz, 1996).

En segundo lugar, y respecto a la práctica, son varios los autores que han elaborado y desarrollado técnicas de aprendizaje cooperativo altamente estructuradas, que aseguran la combinación de todos los componentes del aprendizaje cooperativo y favorecen las competencias de los alumnos. Tal y como recogen Lobato (1997) y Goikoetxea y Pascual (2005), podemos destacar: Aprender Juntos, Grupo de Investigación, Jigsaw, Equipos de rendimiento, Equipos Torneo, Equipos de Enseñanza Individualizada Asistida,

Equipos Cooperativos Integrados para la Lectura y la Redacción, Estructuras de Controversia, Enfoque Estructural, o Instrucción Compleja.

En particular, la técnica Equipos Torneo (Teams-Games-Tournaments, TGT) fue diseñada por De Vries y Edwards en 1973 y combina la cooperación junto a elementos competitivos. Las características generales son las siguientes: 1) Consiste en respuestas breves a cuestionarios que abarcan los contenidos curriculares explicados por el profesor y seleccionados por él para la sesión; 2) Participa en el concurso un estudiante por cada grupo; 3) Finalizado el juego, se suman las puntuaciones de cada individuo; 4) La recompensa (nota) no es individual, sino colectiva; 5) El éxito del grupo dependerá de los éxitos individuales y de la ayuda que mutuamente se presten. Como ventajas ofrece a los alumnos la posibilidad de poder trabajar contenidos de materias de una forma motivante a la vez que aprenden a mejorar sus relaciones interpersonales, a integrarse mejor en el grupo, a reconocer y valorar los esfuerzos realizados por cada uno de los miembros, etc. Esta técnica ya fue utilizada en marketing por Vallet-Bellmunt, Vallet-Bellmunt y Vallet-Bellmunt (2011) en la extinta Licenciatura de Administración de Empresas consiguiéndose una mejora del aprendizaje continuo, la gestión de la información, las relaciones con los compañeros y el rendimiento académico.

Enunciados los fundamentos teóricos y las técnicas de aprendizaje cooperativo, se propone el modelo input-proceso-output (Deeter-Schmelz y otros, 2002) en el que el proceso es el aprendizaje cooperativo que se produce con la entrada de varios inputs (interactividad con los compañeros, interactividad con el profesor, compromiso del alumno y aprendizaje activo). Debido a las interacciones entre los miembros, que ocurren cuando se realizan las actividades en equipo, tales como planificar, intercambiar o coordinar, se obtiene el producto final (TGT), produciéndose el proceso de aprendizaje cooperativo. Por otro lado, los resultados son de dos tipos, resultado subjetivo que a su vez influye sobre el resultado objetivo, el rendimiento.

Las cuatro variables que forman parte del aprendizaje cooperativo están relacionadas entre sí. Según Astin (1993) la interacción entre estudiantes y entre estudiantes e instructor son dos de los factores más predictivos del cambio positivo del desarrollo personal y académico de los estudiantes. Ambos tipos de interacción favorecen el aprendizaje activo (Sims, 2003) y proveen de feed-back a ambas partes. Cuanto más positivas sean las relaciones entre los estudiantes y entre ellos y su instructor, menor será el absentismo y mayor el compromiso hacia los objetivos del grupo, compromiso hacia el éxito del resto y productividad (Johnson y Johnson, 2009). Por tanto, ambos tipos de interactividad favorecen el compromiso y el aprendizaje activo. Por otro lado, el aprendizaje activo se puede definir como aquel

que ayuda al estudiante a «aprender a aprender» a través del desarrollo de competencias. Las metodologías de aprendizaje activo subrayan esta participación del alumno (Braxton, Milem y Sullivan, 2008) en la que este asume un rol responsable y activo, un compromiso, tanto en la planificación de su aprendizaje como en la interacción con el profesor y el resto de estudiantes, suscitando un compromiso basado en el interés y la curiosidad (Cannon y Newble, 2000). Por ello, el aprendizaje activo está relacionado con la interactividad entre alumnos, con el profesor y con el compromiso. Por último, el compromiso se entiende como un proceso psicológico, en particular, la atención, el interés, la inversión y el esfuerzo realizado por el alumnado en su trabajo de aprendizaje (Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012). Como ya se ha visto, está relacionado con la interactividad y el aprendizaje activo. Los solapamientos entre estas cuatro variables nos permiten enunciar la primera hipótesis:

H1: El aprendizaje cooperativo es un proceso con una estructura multidimensional, compuesta por la interactividad entre estudiantes, la interactividad entre estudiantes y profesor, el compromiso del estudiante y el aprendizaje activo.

Algunos trabajos han profundizado en cómo los componentes del aprendizaje cooperativo influyen en los resultados del aprendizaje, aunque sin distinguir entre resultado subjetivo y resultado objetivo. Goikoetxea y Pascual (2005) revisaron varios metanálisis y concluyeron que los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos sobre el rendimiento académico en comparación con otros métodos de enseñanza tradicionales (aprendizaje individualista y competitivo). Estos efectos se han operativizado en variables tales como las calificaciones escolares, rendimiento en test aptitudinales y rendimiento en medidas tan variadas como el razonamiento de nivel superior, la creación de nuevas ideas y la transferencia del aprendizaje (Johnson y Johnson, 1994; Slavin, 1983; Weldy y Turnipseed, 2010), es decir medidas de resultados objetivas y subjetivas. Una segunda categoría de estudios son los que comparan métodos de aprendizaje cooperativo entre sí. Johnson y otros (2000) compararon ocho técnicas distintas de aprendizaje cooperativo. Los métodos de aprendizaje cooperativo fueron jerarquizados según el tamaño del efecto sobre el logro (medido de forma subjetiva u objetiva).

Sin embargo, se puede establecer que existen diferencias entre resultado subjetivo y resultado objetivo (Rodríguez y Ruiz, 2011; Valle, González, Vieiro, Cuevas, Rodríguez y Baspino, 1997). El estudiante mide el aprendizaje a través de su percepción subjetiva. Cuanta mayor interactividad (con pares y con instructor), mayor compromiso y aprendizaje activo, mayor

será la percepción de aprendizaje adquirido. Por tanto la Hipótesis 2 puede formularse como:

H2: Existe una relación positiva y significativa entre el aprendizaje cooperativo y el resultado subjetivo de aprendizaje.

Por otro lado, el rendimiento académico de un alumno depende de las capacidades que se tienen y también de las que se cree tener y de la actitud que de esa creencia se deriva (Marchago, 1991). Según Young, Klemz y Murphy (2003), el resultado subjetivo tiene múltiples componentes: la autoevaluación de conocimiento del alumno, la comprensión de la materia a estudio y las habilidades que desea conseguir. La percepción del resultado de aprendizaje del alumno le ayuda a ser más competente (Paswan y Young, 2002). Cuando los alumnos perciben que su aprendizaje es relevante muestran más interés por el curso (Abrantes y otros, 2007). Covington (1984) señala cómo el concepto que tiene el sujeto de sí mismo, las creencias que sostiene sobre su capacidad (autovalía) y autoeficacia determinan su motivación hacia los aprendizajes. Estas creencias actúan como determinante directo de la elección e iniciación de las actividades, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognoscitiva en las tareas de aprendizaje y repercuten por tanto, en el nivel de rendimiento académico (González y Touron, 1992). Según Marks (2000) el rendimiento está relacionado con el resultado percibido de aprendizaje y según Weldy and Turnipseed (2010) existe evidencia de que altos niveles de aprendizaje se corresponden con altas puntuaciones. Por ello es de esperar que a mayor resultado subjetivo, mayor resultado objetivo.

H3: Existe una relación positiva y significativa entre el resultado subjetivo de aprendizaje y el rendimiento o resultado objetivo de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Participantes

La asignatura Fundamentos de Marketing, con 477 alumnos matriculados, se imparte en el segundo curso de los grados de Administración de Empresas, Finanzas y Contabilidad y Economía, en una universidad pública española. La evaluación de una parte de la asignatura se realizó a través del concurso, durante el segundo semestre del curso 2012-2013. Todos los miembros del grupo recibieron la misma nota. La muestra fue representativa de la matrícula en los 3 grados, y se concretó en 319 casos válidos.

PROCEDIMIENTO

La experiencia de aprendizaje cooperativo se llevó a cabo en cuatro momentos: la formación de equipos, la enseñanza de habilidades cooperativas, el desarrollo del aprendizaje y de la evaluación del proceso (Figura 1).

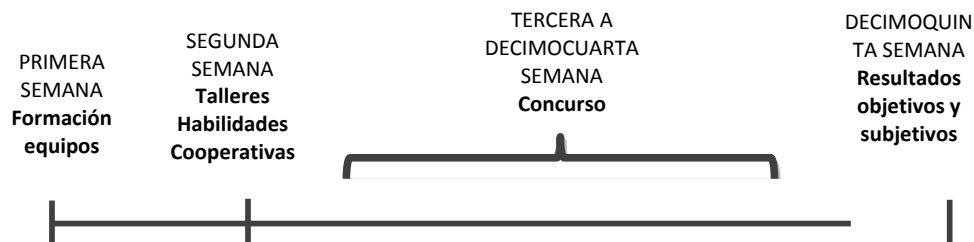


Figura 1. Cronograma

La formación de equipos se hizo mediante el test de Belbin (Belbin, 1993), que permite clasificar a los alumnos en cuatro personalidades distintas (líder, creativo, ejecutor, comunicador). Cada uno de los miembros del equipo tenía una de estas personalidades, configurándose equipos heterogéneos.

El entrenamiento en competencias sociales para el aprendizaje cooperativo tuvo lugar antes y durante el proceso de aprendizaje cooperativo. En la segunda sesión se ofrecieron talleres de habilidades cooperativas para formar al alumnado, mediante dinámicas de grupo y juegos, que mostraban los fundamentos y las habilidades básicas del aprendizaje cooperativo (Traver-Martí, Segarra-Tur y Sales-Ciges, 2008): confianza, comunicación, compromiso individual para el éxito grupal y resolución de conflictos.

En las once semanas siguientes trabajaron en equipo en el concurso De Vries, que se utilizó para que los alumnos estudiaran la teoría con anticipación. Para ello, cada semana elaboraban cuestiones tipo test, que se corregían por el profesor y se utilizaban posteriormente en un torneo en el que competían todos los equipos. Durante este periodo tenían tutorías grupales con el profesor, que les guiaba tanto en el contenido de la actividad como en las habilidades cooperativas. En la última semana se evaluó el aprendizaje cooperativo, el resultado subjetivo y el resultado objetivo. El cuestionario era voluntario, pero en ningún momento fue anónimo, ya que se quería vincular la percepción del estudiante con sus resultados académicos. Para facilitar la participación, los delegados de los alumnos guardaron los cuestionarios en un sobre cerrado hasta que las notas estuvieron en las Actas.

Instrumento

La operacionalización de las dimensiones del aprendizaje cooperativo se obtuvo de la revisión bibliográfica: la interactividad con los compañeros y con el instructor se midió utilizando ítems de Liu (2003) y McMillan y Hwang (2002), el aprendizaje activo fue adaptado de So y Brush (2008) y el compromiso fue medido utilizando parte de las escalas de Gallini y Moely (2003) y Medlin y Green (2009) (véase Tabla 1).

Los resultados de aprendizaje cooperativo se midieron tanto a partir de datos perceptuales como de datos objetivos. Para el resultado subjetivo se consideró el trabajo de MacGeorge, Homan, Dunning, Elmore, Bodie y otros (2008) (véase Tabla 2), mientras que el resultado objetivo se obtuvo a partir de la valoración del profesor del rendimiento académico del alumno, esto es, las notas obtenidas por los alumnos en la actividad del concurso (valoradas de 0 a 10).

Las escalas de clasificación utilizadas para medir todos los indicadores perceptuales fueron de 11 categorías (0-10) por considerarse que era la escala natural de medición en la universidad española.

Análisis de datos

La metodología clave se concreta en los Modelos de Ecuaciones Estructurales con Variables Latentes. Esta aproximación proporciona la ventaja de que permite al investigador introducir información a priori y valorar su inclusión, además de reformular las modelizaciones propuestas (Bollen, 1989, Jöreskog, 1993), todo ello sobre la base de estadísticos e índices de bondad de ajuste robustos a la no normalidad multivariante. En esta investigación se estiman los modelos con MPLUS 7 (Muthén y Muthén 1998-2013) mediante Máxima Verosimilitud Robusta, así se establecen las correcciones propuestas por Satorra y Bentler (1994) tanto en las estimaciones de los errores estándares de los parámetros estimados como en los estadísticos de bondad de ajuste.

Para valorar la operacionalización descrita del aprendizaje cooperativo (Hipótesis 1), en primer lugar se pone a prueba el modelo de medida de primer orden subyacente al conjunto de variables observadas. Así, se valoran tanto las cargas factoriales y los coeficientes de varianza explicada, como el coeficiente AVE de Fornell y Larcker (1981) y el coeficiente omega (CRC) de McDonald (1985).

Los valores mínimos recomendados para CRC y AVE son .70 y .50, respectivamente (Bagozzi, 2010). Paralelamente, a efectos de valorar la existencia de una estructura dimensional de orden superior, se analiza la magnitud de las correlaciones entre las dimensiones, y se estima un modelo de segundo orden (Bagozzi, 2010). Tras valorar dichas modelizaciones, se procede a contrastar las dos últimas hipótesis. Así, se estima un modelo estructural con variables latentes, valorándose la consistencia de los modelos de medida implicados y la significatividad individual de los parámetros estructurales representativos de las Hipótesis 2 y 3.

RESULTADOS

Tras estimar un Modelo de Análisis Factorial Confirmatorio de Primer Orden con 4 variables latentes (Mod1-AC), señalar que la Chi-cuadrado (S-B) alcanza el valor de 201.56 con 84 grados de libertad, mientras que el R-RMSEA no supera el .07, y el SRMR no alcanza el .05. Por lo tanto, existe evidencia para el no rechazo del modelo. Las estimaciones de los parámetros (véase Tabla 1) sugieren evidencia tanto de fiabilidad como de validez convergente.

Tabla 1.

Indicadores y resultados de los Modelos de Medida del Aprendizaje-Cooperativo

APRENDIZAJE-COOPERATIVO	Mod1-AC				Mod2-AC			
	λ	R ²	AVE	CRC	λ	R ²	AVE	CRC
INTERACTIVIDAD COMPAÑEROS (IC)								
La actividad realizada...								
...facilita la interacción entre compañeros	.78	.61	.76	.87	.78	.61	.76	.87
...me da la oportunidad de intercambiar opiniones con mis compañeros	.92	.84			.91	.84		
...facilita el diálogo entre compañeros	.93	.86			.93	.86		
...permite el intercambio de información entre compañeros	.85	.73			.85	.73		
INTERACTIVIDAD PROFESOR (IP)								
La actividad realizada...								
...facilita la interacción con el profesor	.83	.69	.82	.91	.83	.69	.82	.91
...me da la oportunidad de intercambiar opiniones con el profesor	.95	.89			.95	.89		
...facilita el diálogo con el profesor	.96	.92			.96	.92		
...permite el intercambio de información con el profesor	.89	.78			.89	.78		
APRENDIZAJE ACTIVO (AA)								
Desarrollando la actividad...								

APRENDIZAJE-COOPERATIVO	Mod1-AC				Mod2-AC			
	λ	R ²	AVE	CRC	λ	R ²	AVE	CRC
<i>...me sentí que colaboraba de forma activa en mi aprendizaje</i>	.88	.77	.71	.84	.88	.77	.72	.84
<i>...he sentido que he colaborado en crear mi propio aprendizaje</i>	.92	.85			.92	.85		
<i>...he sentido libertad para crear mi propio aprendizaje</i>	.79	.62			.78	.62		
<i>...he sentido libertad para participar en mi propio aprendizaje</i>	.79	.62			.78	.62		
COMPROMISO (C) En el desarrollo de la actividad...								
<i>...he sentido que mis opiniones se han tenido en cuenta</i>	.85	.71	.71	.84	.84	.71	.71	.84
<i>...las interacciones con compañeros y profesores han hecho sentirme valorado</i>	.89	.79			.89	.79		
<i>...ha favorecido las relaciones personales con compañeros y profesores</i>	.80	.64			.80	.64		
	IC	IP	AA	C	λ	R ²	AVE	CRC
IC	1.00				.75	.56	0.69	0.83
IP	.61	1.00			.72	.52		
AA	.62	.63	1.00		.87	.76		
C	.73	.67	.86	1.00	.97	.94		

Todas las cargas factoriales son significativas y superan el .78, los coeficientes de varianza explicada el .61, y los coeficientes de fiabilidad de las variables latentes superan el .71 (AVE) y el .84 (CRC). Paralelamente, las correlaciones entre dichas variables son significativas y altas (.61-.86), lo que evidencia la existencia de un constructo de orden superior.

En consecuencia se estima un Modelo de Análisis Factorial Confirmatorio de Segundo Orden (Mod2-AC) con 4 dimensiones de primer orden y 1 de segundo (véase Tabla 1). Los estadísticos de bondad de ajuste de este modelo son: Chi-cuadrado (S-B): 205.31 (g.l. 86); R-RMSEA=0.07 y el SRMR no alcanza el .06. Estos índices evidencian un ajuste razonable del modelo. Las estimaciones de las cargas factoriales de primer orden en el Mod2-AC son prácticamente iguales a las estimadas en el Mod1-AC. Respecto a la fiabilidad de la variable latente de segundo orden, aprendizaje cooperativo, las cargas factoriales son significativas y están en el intervalo (.75-.97), por lo que sus coeficientes de varianza explicada superan el .50, y el AVE (.70) y el CRC (.80) evidencian fiabilidad y validez convergente.

Por tanto, el modelo de medida del aprendizaje cooperativo, en la muestra analizada y dada la operacionalización realizada de los indicado-

res, consta de cuatro dimensiones de primer orden: Interactividad con los Compañeros, Interactividad con el Profesor, Aprendizaje Activo y Compromiso; que dan lugar a un constructo de orden superior «Aprendizaje Cooperativo». En consecuencia, no se rechaza la Hipótesis 1.

La operacionalización del resultado subjetivo se realiza a través de 3 indicadores (véase Tabla 2). El Modelo de Análisis Factorial Confirmatorio para este constructo es un modelo saturado (Mod1-RS). Respecto a los parámetros estimados señalar que las cargas factoriales son significativas y superan el .86, así los coeficientes de varianza explicada superan el .74. Paralelamente, los coeficientes de fiabilidad superan los valores considerados como adecuados (AVE=.79 y CRC=0,89). Por lo que existe evidencia de fiabilidad y validez convergente del constructo «Resultado Subjetivo».

Tabla 2.

Indicadores y resultados del Modelo de Medida del Resultado Subjetivo

RESULTADO SUBJETIVO APRENDIZAJE	Mod1-RS			
	λ	R ²	AVE	CRC
La realización de la actividad...				
...he mejorado mi comprensión de los conceptos estudiados en clase	.86	.74	.79	.89
...me ha facilitado una muy positiva experiencia de aprendizaje	.93	.86		
...me ha permitido entender mejor los conceptos de la asignatura	.89	.79		

Una vez testada la estructura dimensional del aprendizaje cooperativo y valorada la del resultado subjetivo, con el objetivo de contrastar las Hipótesis 2 y 3 se procede a estimar un Modelo Estructural con 2 Variables Latentes (aprendizaje cooperativo y resultado subjetivo) y una variable observada (resultado objetivo). Los estadísticos de bondad de ajuste muestran un ajuste razonable (Chi-cuadrado (S-B)=313.79 (147 gl.), R-RMSEA y SRMR no superan el .06).

Las estimaciones de las cargas factoriales de primer y segundo orden son consistentes con las estimadas previamente (Mod1-AC y Mod2-AC), lo mismo se observa con el constructo resultado subjetivo (Mod1-RS). Señalar que los parámetros estructurales son significativos ($p < .00$) y positivos. El efecto del aprendizaje cooperativo sobre el resultado subjetivo alcanza el valor de .82 ($R^2 = .67$), y a su vez, el efecto del resultado subjetivo sobre el resultado objetivo toma el valor de .17 ($R^2 = .03$), por lo que existe evidencia para no rechazar las Hipótesis 2 y 3 (Figura 2). Además, el efecto indirecto del aprendizaje cooperativo sobre el resultado objetivo es significativo alcanzando el valor de .14 ($p < .00$). Así, la percepción que tenga el estudiante de la intensidad de su aprendizaje cooperativo tiene un efecto positivo en su resultado subjetivo de aprendizaje, y este a su vez presenta un efecto po-

sitivo en su resultado objetivo de aprendizaje. Paralelamente, la intensidad percibida por el estudiante sobre su aprendizaje cooperativo determina su resultado objetivo.

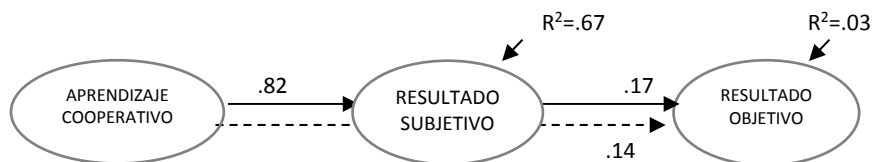


Figura 2. Modelo estructural

CONCLUSIONES

A causa de que muchas empresas se están moviendo hacia el trabajo en equipo, es responsabilidad de los profesores universitarios entrenar a sus alumnos en el aprendizaje cooperativo para que los estudiantes estén mejor preparados al afrontar el mundo laboral.

Este estudio verifica que el aprendizaje cooperativo influye en los resultados de aprendizaje de los alumnos, tanto subjetivos como objetivos, mediando la percepción de aprendizaje entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento. Los resultados también indican que el aprendizaje cooperativo es un proceso que se construye con la interactividad entre pares y con el instructor, el compromiso del alumno y el aprendizaje activo.

Sin embargo, la influencia del resultado subjetivo sobre el resultado objetivo es pequeña (.17). Esto hace pensar que pueden existir múltiples variables que influyan sobre esta relación (Strand-Norman y otros, 2004): el tipo de tarea (concurso), la composición de los grupos (diferencias individuales entre los componentes) y la forma de evaluación (homogénea para el grupo y fijada por el profesor). Estos autores enunciaron que las técnicas cooperativas parecen ser más eficaces cuando incrementan la acción o la implicación del estudiante y cuando ellos ven los potenciales beneficios en su calificación. Por otro lado, según Slavin (1997) el aprendizaje cooperativo da lugar a un aumento en el rendimiento cuando emplea una estructura de recompensa grupal basada en el aprendizaje individual, y un efecto nulo de los métodos de aprendizaje cooperativo que emplean una recompensa grupal basada en el rendimiento del grupo junto a una tarea de estudio grupal. No basta con métodos de aprendizaje cooperativo que incluyan recompensas grupales basadas en el rendimiento del grupo y en una tarea común que resuelvan entre todos, sino que hace falta incluir también la responsabilidad individual, esto es, asegurar que cada individuo haga su mejor esfuerzo (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2011).

Existen todavía muchas avenidas para la investigación en el aprendizaje cooperativo. En primer lugar y respecto al modelo input-proceso-output, se podrían incluir nuevas variables en cada una de sus fases. Como inputs al proceso: la motivación del alumno por la asignatura, la actitud hacia el trabajo en equipo o la media académica del alumno. Como resultado del aprendizaje cooperativo: el grado de interés y la satisfacción obtenida por la actividad concreta. En segundo lugar se pueden realizar estudios que comparen los resultados obtenidos distinguiendo entre titulaciones (sociales, técnicas, humanas), cursos (primeros o últimos cursos), o la composición del equipo (realizada por el instructor o por los alumnos). También se pueden buscar diferencias según la heterogeneidad de los miembros del equipo: características personales (edad, sexo, etnia, habilidades), o características psicológicas, como el papel que desarrolle el alumno dentro del equipo (líder, creativo,...).

Por último, como limitaciones a este estudio, tenemos la medida del rendimiento (Johnson y otros, 2000), donde todos los miembros reciben la misma evaluación y no se tiene en cuenta el rendimiento individual. En segundo lugar, el estudio solo se ha realizado en un área de conocimiento, la económica, por lo que su generalización puede ser cuestionada.

Muchos profesores universitarios piensan que el problema del fracaso en la Universidad es fundamentalmente problema del estudiante, sin embargo como docentes es importante reflexionar acerca de nuestro rol y qué puede hacerse para incrementar la implicación y el esfuerzo de los estudiantes. El hecho educativo es dinámico, cambiante, y no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados. El profesor universitario está apremiado por una multitud de tareas inherentes a su función y, en este sentido, parece utópico pensar que además de cumplir con todas ellas, dispondrá de tiempo y esfuerzo para dedicarse a reflexionar acerca de cómo favorecer la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en grupo por parte de los alumnos (Kidder y Bowes-Sperry, 2012). El esfuerzo que demanda esta tarea es considerable pero los fundamentos teóricos y los resultados que se van acumulando en investigaciones aplicadas en el campo educativo parecen alentar esfuerzos en este sentido (Vélez, 1999).

NOTAS

- 1 El presente trabajo forma parte de los resultados obtenidos bajo el marco de los Proyectos de Innovación Educativa 10G136-348, 10G136-536 y 10G136-593 de la Universitat Jaume I (Castellón). Además han apoyado su realización el proyecto de investigación ECO2013-48496-C4-3-R financiado por MINECO. MINISTERIO DE ECONOMÍA Y COMPETITIVIDAD y el Grupo de Investigación CREVALOR reconocido por la DGA y financiado por FSE.
- 2 Una versión previa de este trabajo fue presentada en JAC-13, Girona, julio 2013. <http://aprenentatgecooperatiu.udg.edu/congressos.html>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, J.L., Seabra, C. y Lages, L.F. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60, 960-964.
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bagozzi, R. P. (2010). Structural equation models are modeling tools with many ambiguities: Comments acknowledging the need for caution and humility in their use. *Journal of Consumer Psychology*, 20 (2), 208-214.
- Belbin, M. (1993). *Team Roles at Work*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., y Sullivan, A.S. (2000). The influence of Active Learning on the College Student Departure Process. *The Journal of Higher Education*, 71 (5), 569-590.
- Bustillo, R. (2010). *Strategies to Enhance Discussion and Cooperative Learning Among Economics and Business Undergraduate Students*. Recuperado de <http://goo.gl/vi9G91>
- Cannon, R. y Newble, D. (2000). *A Handbook for teachers in Universities and Colleges*. London: Kogan Page.
- Chad, P. (2012). The Use of Team-Based Learning as an Approach to Increased Engagement and Learning for Marketing Students: A Case Study. *Journal of Marketing Education*, 34 (2), 128-139.
- Chapman, K. J., Meuter, M. M., Toy, D. y Wright, L. K. (2010). Are student groups dysfunctional? Perspectives from both sides of the classroom. *Journal of Marketing Education*, 32, 39-49.
- Covington, M. (1984). The motive for self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol.I*. New York: Academic Press.
- Damon, W. (1984). Peer Education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
- Deeter-Schmelz, D.R., Kennedy, K. N. y Ramsey, R. P. (2002). Enriching our understanding of student Team Effectiveness. *Journal of Marketing Education*, 24(2), 114-124.
- DeVries, D. L. y Edwards, K. (1973). Learning games and student teams: Their effect on classroom process. *American Educational Research Journal*, 10, 307-318.
- Florido, C., Jiménez, J. L. y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos, *Revista de Educación*, 354, 629-656.
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research* 18 (1), 39-50.
- Gallini, S. M. y Moely, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge and retention, *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 5-14.
- Goikoetxea, E.; Pascual, G. (2005). Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, 5, 227-247.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la*

- autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, N.º Extra, 59-81.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2011). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4a Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). *Joining together: group theory and group skills* (10a Ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K.A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30(4), 27-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Recuperado de <http://goo.gl/62BqYZ>
- Jöreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 294-316). Newbury Park, CA.: Sage.
- Kidder, D. L. y Bowes-Sperry, L. (2012). Examining the Influence of Team Project Design Decisions on Student Perceptions and Evaluations of Instructors. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 69-81.
- Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43(3), 207-216.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- MacGeorge, E. L., Homan, S. R., Dunning, J. B. Jr., Elmore, D., Bodie, G. D., Evans, E., et al. (2008). The influence of learning characteristics on evaluation of audience response technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 19, 25-46.
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Marks, R.B. (2000). Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108-19.
- McDonald, R.P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McMillan, S. J., y Hwang, J. (2002). Measures of perceived interactivity: an exploration of the role of direction and communication, user control and time in shaping perceptions of interactivity. *Journal of Advertising*, 31(3), 29-42.
- Medlin, B. y Green, K. W. Jr. (2009). Enhancing performance through goal setting, engagement, and optimism. *Industrial Management & Data Systems*, 109(7), 943-956.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (1998-2013). *Mplus User's Guide*. Fifth Edition. Los Angeles, CA: Muthén and Muthén.
- Panitz, T. (1996). *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of*

- interactive learning*. Recuperado de <http://goo.gl/yuoOgt>
- Paswan K. A. y Young, J. A. (2002). Student evaluation of instructor: a nomological investigation using structural equation modeling. *Journal of Marketing Education*, 24 (3), 193-202.
- Rodríguez, M. N., Ruiz, M. A. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Student Engagement in the School: Interpersonal and Inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis.» En A. Von Eye, y C. C. Clogg (Eds.), *Latent Variables Analysis: Applications for Developmental Research* (pp. 399-419), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sims, R. (2003). Promises of interactivity: aligning learner perceptions and expectations with strategies for flexible and online learning. *Distance Education*, 24 (1), 87-103.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R. E. (1997). When does cooperative learning increase student achievement?, En E. Dubinsky, D. Mathews y B. E. Reynolds (Eds.), *Readings in cooperative learning for undergraduate mathematics* (pp. 71-84). Washington, DC: The Mathematical Association of America.
- So, H. J. y Brush, T. A. (2008). Students' perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51 (1), 318-336.
- Strand-Norman, C., Rose, A. M. y Lehmann, C.M. (2004). Cooperative learning: resources from the business disciplines. *Journal of Accounting Education*, 22, 1-28.
- Taylor, S. A., Hunter, G. L., Melton, H. y Goodwin, S. A. (2011). Student engagement and marketing classes. *Journal of Marketing Education*, 33, 73-92.
- Traver-Martí, J., Segarra-Tur, J. J., Sales-Ciges, A. (2008). Cooperar para innovar en la docencia: los seminarios de formación permanente. *Octava jornada sobre aprendizaje cooperativo JAC08*. Lleida, julio 2008, Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de <http://goo.gl/CWtN5h>
- Valle, A., González, R., Vieiro, P., Cuevas, L. M., Rodríguez, S. y Baspino, M. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 41-58.
- Vallet-Bellmunt, T., Vallet-Bellmunt, I., Vallet-Bellmunt, A. (2011). ¿Cómo enseñar marketing estratégico de forma atractiva? el Concurso. *Actas del XXIII Congreso Nacional de Marketing*. Castellón: Aemark 2011.
- Vélez, G. (1999). Aprender a estudiar ¿una cuestión de técnicas? *Contextos de Educación*, 1(2), 134-149.
- Weldy, T. G. y Turnipseed, D. L. (2010). Assessing and Improving Learning in Business Schools: Direct and Indirect Measures of Learning. *Journal of Education for Business*, 85, 268-273.

- Young M. R., Klemz B. R. y Murphy J. W. (2003). Enhancing learning outcomes: the effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-42.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Teresa Vallet-Bellmunt. Titular de Universidad. Pertenecer al Grupo de Investigación AERT-UJI y dirige el GIE-TEAM (Grupo de Innovación Educativa-Tecnología, Equipos y Actividades Motivadoras). Aparte de la investigación en docencia, sus líneas de trabajo se centran en la cadena de suministro y la creatividad. Ha publicado, entre otras, en las revistas: *Supply Chain Management*, *Industrial Marketing Management*, *European Planning Studies*, *Universia Business Review*, *Información Comercial Española*, etc.

Pilar Rivera es Profesora Titular en el Área de Comercialización e Investigación de Mercados en la Universidad de Zaragoza. Pertenecer al Grupo de Investigación CREVALOR (Dirección General de Aragón). Ha publicado sus trabajos en: *Environmental Management*, *Environment And Planning A*, *Strategic Management Journal*, *Total Quality Management & Business Excellence*, *Journal of Cleaner Production*, *Management Decision*, *Supply Chain Management*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *Energy Policy*, *Nonprofit Management and Leadership*, *Organization & Environment*.

Ilu Vallet-Bellmunt. Profesora Asociada por el Área de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universitat Jaume I. Pertenecer al GIE-TEAM. Su actividad investigadora se ha centrado en el aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico y en la resiliencia minorista. Fuera de la Universidad ejerce como consultora de empresas.

Antonio Vallet-Bellmunt. Profesor Asociado por el Área de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universitat Jaume I. Pertenecer al GIE-TEAM. Su actividad investigadora se ha centrado en el aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico. Fuera de la Universidad ejerce como consultor de empresas.

Dirección de los autores: Teresa Vallet-Bellmunt
Universitat Jaume I
Campus Riu Sec, s/n
12071 Castellón
E-mail: vallet@uji.es

Pilar Rivera-Torres
Universidad de Zaragoza
Doctor Cerrada, 1-3
50005 Zaragoza
E-mail: privera@unizar.es

Ilu Vallet-Bellmunt
Antonio Vallet-Bellmunt
Universitat Jaume I
Campus Riu Sec, s/n
12071 Castellón
E-mail: mvallet@uji.es
avallet@uji.es

Fecha Recepción del Artículo: 19. Enero. 2014
Fecha modificación Artículo: 13. Marzo. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 17. Marzo. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CEVEAPEU: VALIDACIÓN EN POBLACIÓN PERUANA

(PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE CEVEAPEU: VALIDATION
IN PERUVIAN POPULATION)

Varinia Bustos
Universidad ESAN, Perú

Amparo Oliver
Laura Galiana
Universitat de València

Patricia Sancho
Universidad de Zaragoza

DOI: 10.5944/educXX1.11546

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Bustos, V.; Oliver, A.; Galiana, L. y Sancho, P. (2017). Propiedades psicométricas del CEVEAPEU: Validación en población peruana. *Educación XX1*, 20(1), 299-318, doi: 10.5944/educXX1.11546

Bustos, V.; Oliver, A.; Galiana, L. & Sancho, P. (2017). Propiedades psicométricas del CEVEAPEU: Validación en población peruana. [Psychometric properties of the CEVEAPEU: Validation in peruvian population]. *Educación XX1*, 20(1), 299-318, doi: 10.5944/educXX1.11546

RESUMEN

El interés de los investigadores por el aprendizaje que tiene lugar en el contexto universitario, así como su evaluación, ha sido creciente en los últimos años. Un gran volumen de investigación se ha dirigido a desengranar el proceso de aprendizaje en la universidad, estudiando el papel que las estrategias de aprendizaje tienen reservado en este proceso y cómo estudiarlas de manera objetiva y fiable. El objetivo de este estudio es validar el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) en una muestra de 238 estudiantes universitarios peruanos. Los resultados evalúan la validez factorial, la fiabilidad y las evidencias de validez del cuestionario. Para evaluar la validez factorial de las escalas de Estrategias afectivas, de apoyo y control y de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información escalas, se realizaron análisis factoriales confirmatorios. Se probaron las estructuras de 15 los 10 factores propuestos originalmente por los autores, mostrando índices de ajuste adecuados para ambas escalas. El alfa para la primera escala fue de .879 y de .886 para la segunda. En cuanto a la validez criterial, el rendimiento académico correlacionó positivamente con las estrategias de Autoeficacia y expectativas, Control del contexto, Control/Au-

torregulación, Concepción de la inteligencia como modificable, Organización de la información, Personalización y creatividad, Elaboración de la información, Almacenamiento, memorización, uso de mnemotécnicas, Selección de la información, Transferencia, uso de la información, Almacenamiento, simple repetición, y Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información. La presente validación ofrece resultados satisfactorios (equivalentes a los del contexto español) de consistencia interna, validez factorial y criterial en una muestra de estudiantes universitarios peruanos, contribuyendo a la literatura existente en dos sentidos: con una primera validación del CEVEAPEU mediante análisis factorial confirmatorio y, además, extendiendo el conocimiento sobre el comportamiento de esta medida transculturalmente en Perú.

PALABRAS CLAVE

Estrategias de aprendizaje; Latinoamérica; CEVEAPEU.

ABSTRACT

Researchers' interest in the learning process at university context, and in its evaluation, has increased in recent years. Great deals of papers have studied this process and the role that learning strategies play in it and how to measure them in an objective and reliable way. Following this trend, the aim of this study is to validate the Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) in a sample of 238 Peruvian university students. Results examined factorial validity, reliability and validity evidence of the questionnaire. In order to test factorial validity of the affective, support and control strategies and information process strategies scales, two confirmatory factor analyses were estimated. Structures of 15 and 10 factors, originally proposed by the authors, were tested. Cronbach's alpha was 0.879 for the first scale and 0.886 for the second one. As regards criteria validity, academic achievement was positively correlated with strategies of self-efficacy and expectations, context control, control/self-regulation, conception of intelligence as something changeable, information organization, personalization and creativity, information elaboration, storage, memorization, use of mnemonics, information selection, transfer, use of information, storage, simple repetition and management of resources to effectively use information. Current validation offers satisfactory results (equivalent to those of the Spanish context) of internal consistency, factorial and criteria validity in a sample of Peruvian university students, extending the existing literature in two ways: providing a first validation of the CEVEAPEU using confirmatory factorial analysis; and exploring the use of the questionnaire in a transcultural approach in Peru.

KEYWORDS

Learning strategies; Latin America; CEVEAPEU.

INTRODUCCIÓN

El interés de los investigadores por el aprendizaje en contexto universitario, así como su evaluación, ha sido creciente (por ejemplo, Alkharusi *et al.*, 2012; Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000; Pintrich, 2004), especialmente en nuestro país (de la Fuente, Berbén y Zapata, 2013; Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta, 2009; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008; Rosário, Mourao, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000). Además de aspectos como la organización e innovación curricular (Honkimäki, Tynjälä y Valkonen, 2004; Jansen, 2004), los métodos de enseñanza (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999) o la influencia de factores contextuales (Pike y Kuh, 2005; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006), un gran volumen de investigación se ha dirigido a desengranar el proceso de aprendizaje universitario, tanto en lo que a los enfoques de aprendizaje se refiere, como al papel concreto de las estrategias de aprendizaje (Martín *et al.*, 2008).

Existen dos grandes tradiciones a lo largo de la literatura científica en el estudio del proceso de aprendizaje (Lonka, Olkinuora y Mäkinen, 2004; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2007; Pintrich, 2004). Desde la perspectiva conocida como SAL (*student approaches to learning*) o perspectiva europea, el centro de atención de los estudios han sido los diferentes enfoques de aprendizaje (Dyne, Taylor y Boulton-Lewis, 1994; Entwistle, 1987; Valle *et al.*, 2000). Desde la perspectiva norteamericana, del procesamiento de la información (*IP*; *information process*), o del aprendizaje auto-regulado (*SRL*; *self-regulated learning*), sin embargo, se ha primado en este, el estudio de las estrategias de aprendizaje, incluyéndose factores cognitivos, motivacionales, afectivos y contextuales (Pintrich, 2000, 2004; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Weinstein, 1987; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Desde esta perspectiva, pues, las estrategias de aprendizaje incluyen, además de aspectos cognitivos y metacognitivos, aspectos afectivo-motivacionales y de apoyo (Gaeta y Herrero, 2009; Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009). De este modo, las estrategias de aprendizaje pueden describirse como «el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado» (p. 2, Gargallo *et al.*, 2009).

Al interés por conocer estas estrategias ha seguido una necesidad de establecer cómo evaluarlas, es decir, un interés por construir instrumentos para su medición (Lonka *et al.*, 2004). En este sentido, varios son los instrumentos que se han desarrollado internacionalmente. Uno de los primeros instrumentos en aparecer fue el *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI, Weinstein, 1987; Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988), creado para evaluar el conocimiento y uso de habilidades y estrategias de aprendizaje en contexto universitario (Weinstein, 1987; Weinstein *et al.*, 1988), y que ha sido ampliamente utilizado en la práctica universitaria (por ejemplo, Robertson, 1994) y en investigación sobre

estrategias de aprendizaje (Hewlett, Boonstra, Bell y Zumbo, 2000; Ley y Young, 1998; Schumacker, Saylor y Bembry, 1995). El LASSI se compone de diez escalas diferentes: Actitud, Motivación, Manejo del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de las Ideas Principales, Metas de Estudio, Autoevaluación y Estrategias de Evaluación, de las cuales las cinco primeras evalúan características motivacionales o afectivas y cualidades de los estudiantes relativas a las habilidades de estudio y el rendimiento académico, y las cinco últimas valoran las actividades específicas que los estudiantes desarrollan mientras estudian (Weinstein, 1987). Otro instrumento muy utilizado y reconocido internacionalmente es el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, Pintrich *et al.*, 1991). El MSLQ evalúa aspectos motivacionales, mediante seis factores, y el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje, mediante nueve factores, en estudiantes universitarios. Esta escala se ha utilizado en diversos contextos culturales (véase, por ejemplo, Alkharusi *et al.*, 2012; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci y Demirel, 2004; Chen, 2002).

En nuestro idioma, se ha intentado tanto validar los cuestionarios anteriormente mencionados como construir nuevos. Roces, Tourón y González (1995) adaptaron del MSLQ (Pintrich *et al.*, 1991), creando dos versiones del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM-I y CEAM-II). Como el MSLQ, el CEAM-II se agrupa en seis escalas motivacionales y nueve de estrategias cognitivas. Por otra parte, diversos autores han creado nuevas escalas de estrategias de aprendizaje para el contexto castellano hablante. Por ejemplo, la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 1994), originalmente pensada para población de 12 a 16 años, ha sido recientemente abreviada y adaptada al contexto universitario (De la Fuente y Justicia, 2003). Esta escala evalúa tres dimensiones diferentes: Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, Estrategias de apoyo al aprendizaje y Hábitos de Estudio. Martín *et al.* (2007), por su parte, han desarrollado también un instrumento con el mismo fin, el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Universitarios (CEA-U), con tres escalas: estrategias motivacionales, estrategias cognitivas y estrategias meta-cognitivas. También destaca el Inventario de Procesos de Estudio para Universitarios (IPE-Univ; Rosário *et al.*, 2006; Rosário *et al.*, 2013), formado por 12 ítems que evalúan el enfoque superficial y el profundo. Más recientemente se ha presentado la Escala de Competencia de Aprendizaje (LCS, Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi, & Aguilar, 2013), que evalúa cuatro dimensiones de competencia en el aprendizaje. Destacamos, finalmente, el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), desarrollado por Gargallo *et al.* (2009), que fue creado para paliar diversas limitaciones encontradas en los cuestionarios de medida de estrategias de aprendizaje anteriores (para una mayor revisión, véase Gargallo *et al.*, 2009). Este cuestionario está formado por dos escalas: estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo); y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Estas escalas están formadas, a su vez, de cuatro y dos sub-escalas, respectivamente.

La literatura revisada revela la práctica inexistencia de validaciones transculturales de los cuestionarios de estrategias de aprendizaje. A pesar de la proliferación de estos instrumentos en lengua castellana, el estudio de sus bondades psicométricas se ha visto restringido al contexto educativo español y, por tanto, parece necesario, estudiar su comportamiento en otros contextos de habla castellana. Además, se pretende ofrecer una validación mediante análisis factorial confirmatorio del CEVEAPEU, la herramienta estadística de referencia para evaluar la validez factorial (Millsap, 1995; Schmitt & Stults, 1986; Wothke, 1996), ya que no constan estudios con esta técnica de prácticamente ninguna de las escalas desarrolladas en nuestro contexto (Villardón-Gallego *et al.*, 2013). Así pues, el presente estudio tiene dos objetivos principales: 1) validar el CEVEAPEU en un contexto de aprendizaje diferente del contexto universitario español (universidades privadas en Perú), y 2) ofrecer información de las propiedades psicométricas de este instrumento, superando las limitaciones metodológicas previas.

MÉTODO

Diseño y participantes

Esta investigación tiene un diseño correlacional. La muestra estaba compuesta por 238 estudiantes de una universidad privada de Lima (Perú). El 53,8% eran mujeres. El 47,9% estudiaba Economía y Negocios Internacionales, el 36,6% Administración y Marketing y el 15,5% Administración y Finanzas. En cuanto a edad el 71,4% estaban entre 17 y 18 años, entre 15 y 16 años el 16,4%, entre 19 y 20 años el 6,7%, y mayores de 20 años un 5,5%. Las encuestas se realizaron durante las sesiones académicas, recibiendo instrucciones de los docentes asignados, previamente entrenados, y duraron alrededor de 35 minutos.

Instrumentos

Además de las variables socio-demográficas presentadas, se empleó el cuestionario CEVEAPEU. Adicionalmente se midió el rendimiento académico en las asignaturas de: Administración General, Globalización y Realidad Nacional, Pensamiento Crítico, Matemáticas, y Lengua y Literatura, así como la media ponderada de rendimiento global.

Análisis estadísticos

Para analizar la validez factorial se ha empleado análisis factorial confirmatorio (AFC) (Bollen, 1989), mediante el programa EQS 6.1 (Bentler y Wu, 1995). Se estimaron y pusieron a prueba diversos modelos de ecuaciones

estructurales. El primero de ellos, evaluó el ajuste de los datos a la estructura propuesta por Gargallo *et al.* (2009) para la escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo). Tal y como apuntan los autores, esta escala se compone de 15 factores que explicaban los primeros 53 ítems del CEVEAPEU, interdependientes y, por tanto, correlacionados. En segundo lugar, en el modelo de la escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, se hipotetizaron 10 variables latentes que explicaban el resto de indicadores de la escala, también correlacionados. Una representación gráfica de los modelos puestos a prueba puede observarse en la Figura 1.

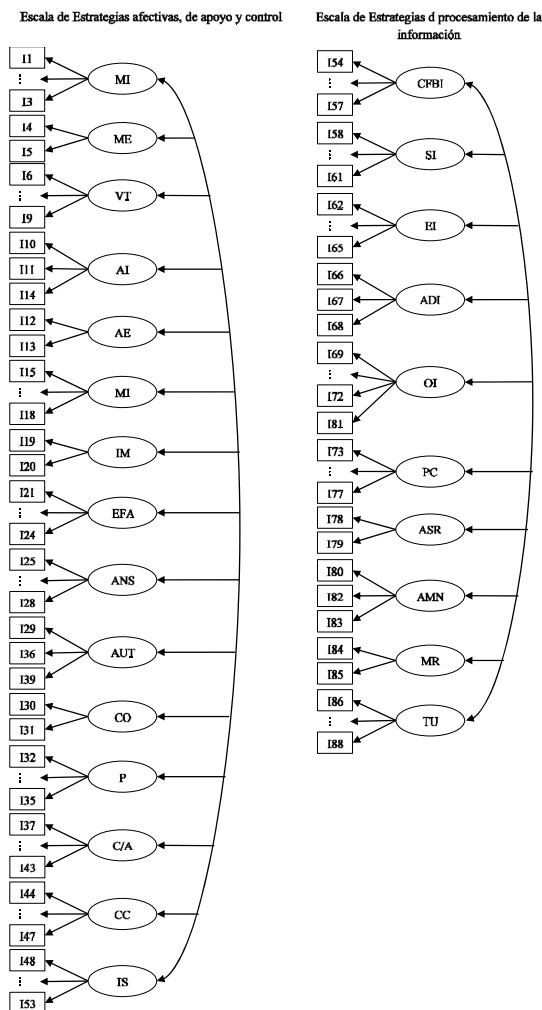


Figura 1. Ajuste analítico del AFC de la escala de estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo)

Nota. Para mayor claridad, no se muestran los errores estándar; P= Planificación; IS= Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros; AEP= Autoeficacia y expectativas; ANS= Ansiedad; EFA= Estado físico y anímico; VT= Valor de la tarea; CC= Control del contexto; C/A= Control/Autorregulación; AI= Atribuciones internas; AE= Atribuciones externas; CO= Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación; IM= Concepción de la inteligencia como modificable; ME= Motivación extrínseca; AUT= Autoevaluación; MI= Motivación intrínseca; OI= Organización de la información; PC= Personalización y creatividad. Pensamiento crítico; ADI= Adquisición de la información; EI= Elaboración de la información; AMN= Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas; CFBI= Conocimiento de fuentes y búsqueda de información; SI= Selección de información; TU= Transferencia; ASR= Almacenamiento. Simple repetición; MR= Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información.

Dado que los ítems son tipo Likert y no normales, se calcularon correlaciones policóricas y estimación por WLS (Weighed Least Squares) con correcciones robustas, procedimiento recomendado según la literatura (ver Finney y DiStefano, 2006). El ajuste se evaluó utilizando varios criterios (Hu y Bentler, 1999; Tanaka, 1993). Dado el método de estimación empleado, se ofrecen solo los índices robustos (Bentler, 1995). En concreto, los índices empleados fueron: (a) χ^2 (Kline, 1998); (b) el estadístico χ^2 relativo, que debería moverse entre 1 y 2 o 1 y 3 (Carmines y McIver, 1981); (c) Índice de bondad de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI; Bentler, 1990), basado en el parámetro de no-centralidad, de más de .90 (idealmente más de .95; Hu y Bentler, 1999); (d) Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA; Steiger y Lind, 1980) de .05 o menos; (e) Índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis Index*, TLI), razonable a partir del valor .90; y (f) Índice de ajuste gradual (*Incremental Fit Index*, IFI), relativamente independiente del tamaño muestral (Hu & Bentler, 1995), con valoración idéntica al CFI y TLI.

Adicionalmente, se estimó la consistencia interna de dimensiones y escalas, además de cálculos de validez criterial con los resultados académicos. Se calculó el alfa de Cronbach para cada escala, dado que es el indicador más comúnmente utilizado, con valores desde .70 a .79 considerados moderados, y estimaciones de .80 o superiores interpretadas como elevadas (Cicchetti, 1994; Clark & Watson, 1995). Sin embargo, este estimador ha sido criticado por ser solamente apropiado con ítems esencialmente tau-equivalentes, y por ser un límite inferior de la verdadera fiabilidad (Raykov, 2004). Así pues, se estimaron además indicadores de fiabilidad del contexto de los modelos de ecuaciones estructurales, como son el Rho y el GLB.

RESULTADOS

Análisis factorial confirmatorio

En la validación del CEVEAPEU en España dos análisis factoriales exploratorios encontraron sendas escalas de estructuras de 15 y 10 factores cada una (Gargallo *et al.*, 2009), estructuras *a priori* que se han probado en la muestra de estudiantes peruanos. El modelo para la escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo) ofreció unos índices de ajuste muy adecuados: $\chi^2 (1220) = 1404.058$, $p < .01$; $\chi^2/gl = 1.15$; CFI = .979; TLI = .976; IFI = .979, y RMSEA = .025. Además, se realizó un examen de las cargas factoriales, lo que ofrece información complementaria sobre el ajuste analítico del modelo. Todos los indicadores cargan de forma significativa ($p < .05$) en la dimensiones hipotetizadas, con saturaciones estandarizadas entre un mínimo de .296 (ítem 22, *Duermo y descanso lo necesario*) y un máximo de .935 (ítem 12, *Mi rendimiento académico depende de la suerte*), tal y como se puede observar en la Tabla 1. Las correlaciones entre los 15 factores se presentan en la Tabla 2, siendo en su mayoría significativas (entre .172 y .933).

Tabla 1.

Saturaciones factoriales de la Escala de Estrategias afectivas de apoyo y control (automanejo)

Factor	Ítems	Cargas factoriales	Factor	Ítems	Cargas factoriales	Factor	Ítems	Cargas factoriales
MI	1	.538	IM	19	.712	C/A	37	.499
	2	.628		20	.518		38	.570
	3	.643	EFA	21	.386		40	.442
ME	4	.496		22	.295		41	.539
	5	.683		23	.793		42	.665
VT	6	.663		24	.771		43	.619
	7	.727	ANS	25	.642	CC	44	.676
	8	.652		26	.497		45	.716
AI	9	.761		27	.437		46	.540
	10	.625		28	.640		47	.696
	11	.451	UT	29	.695	IS	48	.633
AE	14	.581		36	.482		49	.690
	12	.963		39	.489		50	.620
	13	.307	O	30	.432		51	.573
AEP	15	.627		31	.606		52	.667
	16	.597	P	32	.723		53	.780
	17	.781		33	.681			
	18	.768		34	.472			

Nota. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas ($p < .05$).

Tabla 2.
Correlaciones de los factores de la Escala de Estrategias afectivas de apoyo y control

	P	IS	AE	ANS	EFA	VT	CC	C/A	AI	AE	CO	IM	ME	AUT
P	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IS	.158	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AE	.165	.381*	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ANS	.120	-.086	.367*	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EFA	.256*	.411*	.383*	.474*	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VT	.172*	.397*	.542*	.188*	.425*	1	-	-	-	-	-	-	-	-
CC	.599*	.381*	.436*	.298*	.495*	.400*	1	-	-	-	-	-	-	-
C/A	.524*	.553*	.612*	.153	.378*	.427*	.645*	1	-	-	-	-	-	-
AI	.070	.562*	.715*	.120	.361*	.715*	.410*	.547*	1	-	-	-	-	-
AE	-.014	.205*	.299*	.089	.187	.254*	.233*	.154	.383*	1	-	-	-	-
CO	.531*	.514*	.575*	.267*	.547*	.577*	.520*	.621*	.423*	.247*	1	-	-	-
IM	.017	.470*	.715*	.135	.357*	.691*	.446*	.525*	.877*	.462*	.440*	1	-	-
ME	.159	-.073	.155	.425*	.365*	.180	.319*	.147	-.067	.370*	.016	.445*	1	-
AUT	.232*	.461*	.611*	.277*	.500*	.332*	.531*	.707*	.570*	.258*	.933*	.462*	.162	1
MI	.275*	.415*	.665*	.151	.475*	.787*	.449*	.588*	.768*	.427*	.653*	.706*	.177	.509*

Nota. * = $p < .05$.

El modelo factorial para la escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información ofreció también un ajuste muy adecuado: $\chi^2 (515) = 740.506$, $p < .01$; $\chi^2/gl = 1.43$; CFI = .963; TLI = .958; IFI = .964, y RMSEA = .043. Al examinar las cargas factoriales estandarizadas, sin embargo, se observó un único indicador no significativo (.112, $p < .05$; ítem 59, *Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas clasificaciones*). El resto de saturaciones estandarizadas se encontraban entre un mínimo de .308 (ítem 78, *Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez*) y un máximo de .823 (ítem 70, *Hago esquemas con las ideas importantes de los temas*). En cuanto a las correlaciones entre factores, estas fueron mayoritariamente significativas, excepto las del factor de *Almacenamiento, simple repetición*, que tan solo correlacionó significativamente con el factor de *Elaboración de la Información*. El resto de correlaciones oscilaron entre .303 y .789 (ver Tabla 3). Para paliar las deficiencias observadas, se estimó un nuevo modelo para la escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, en el que se eliminó el ítem 59 y el factor *Almacenamiento, simple repetición*. El modelo obtuvo mejores índices de ajuste: $\chi^2 (428) = 638.306$, $p < .01$; $\chi^2/gl = 1.49$; CFI = .966; TLI = .960; IFI = .966, y RMSEA = .045. Las saturaciones del nuevo modelo se pueden observar en la Tabla 3, y las correlaciones entre los factores en la Tabla 4.

Tabla 3.

Saturaciones factoriales de la Escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

Factor	Ítems	Cargas factoriales	Factor	Ítems	Cargas factoriales
<i>CFBI</i>	54	.560	<i>PC</i>	73	.608
	55	.699		74	.548
	56	.481		75	.635
	57	.435		76	.634
<i>SI</i>	58	.639		77	.595
	60	.545	<i>AMN</i>	80	.389
	61	.503		82	.571
<i>EI</i>	62	.577		83	.828
	63	.701	<i>MR</i>	84	.725
	64	.763		85	.513
	65	.559	<i>TU</i>	86	.693
<i>ADI</i>	66	.611		87	.804
	67	.712		88	.685
	68	.713			
<i>OI</i>	69	.805			
	70	.828			
	71	.668			
	72	.709			
	81	.558			

Nota. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas ($p < .05$).

Tabla 4.

Correlaciones de los factores de la Escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

	OI	PC	ADI	EI	AMN	CFBI	SI	TU
<i>OI</i>	1	–	–	–	–	–	–	–
<i>PC</i>	.468*	1	–	–	–	–	–	–
<i>AI</i>	.452*	.619*	1	–	–	–	–	–
<i>EI</i>	.627*	.681*	.590*	1	–	–	–	–
<i>AMMN</i>	.545*	.600*	.303*	.724*	1	–	–	–
<i>CFBI</i>	.323*	.394*	.554*	.439*	.313*	1	–	–
<i>SI</i>	.509*	.700*	.429*	.736*	.450*	.780*	1	

	OI	PC	ADI	EI	AMN	CFBI	SI	TU
TU	.371*	.729*	.542*	.536*	.499*	.448*	.679*	1
MR	.560*	.702*	.650*	.739*	.771*	.577*	.789*	.721*

Nota. *= $p < .05$

Consistencia interna

El alpha de Cronbach para la escala de Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo) tuvo un valor de .879; el Rho fue de .934 y el GLB de .979. Los estadísticos descriptivos y las correlaciones ítem-total se presentan en la Tabla 5. El valor estimado para el alpha de Cronbach de la escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información fue de .886; por su parte, el Rho fue de .930 y el GLB de .970. Los estadísticos descriptivos y las correlaciones ítem-total se presentan en la Tabla 6.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos y homogeneidad de los ítems de la Escala de Estrategias afectivas de apoyo y control (automanejo)

	Media	DT	r_{it}		Media	DT	r_{it}		Media	DT	r_{it}
I 1	4.26	.73	.348	I 19	4.47	.66	.416	I 37	3.55	.97	.396
I 2	4.46	.72	.352	I 20	4.38	.96	.211	I 38	3.78	.85	.387
I 3	4.12	.69	.426	I 21	3.76	.94	.299	I 39	3.75	.95	.308
I 4	2.27	1.17	.105	I 22	2.91	1.03	.122	I 40	3.70	.97	.238
I 5	3.28	1.21	.276	I 23	3.67	.88	.463	I 41	3.70	.97	.342
I 6	4.46	.67	.367	I 24	3.74	.80	.525	I 42	4.01	.83	.431
I 7	4.27	.69	.358	I 25	2.93	1.18	.195	I 43	3.93	.91	.482
I 8	4.12	.74	.387	I 26	2.89	1.23	.194	I 44	3.65	1.04	.440
I 9	4.31	.64	.402	I 27	2.55	1.22	.062	I 45	3.76	1.03	.452
I 10	4.49	.76	.392	I 28	3.13	1.07	.384	I 46	3.12	.92	.506
I 11	4.11	.86	.163	I 29	3.89	.89	.463	I 47	3.59	.96	.520
I 12	4.22	.95	.247	I 30	3.50	.94	.324	I 48	3.55	.97	.244
I 13	3.18	1.20	-.013	I 31	3.65	.84	.442	I 49	3.84	.90	.380
I 14	4.27	.72	.289	I 32	2.97	1.00	.305	I 50	3.88	.92	.411
I 15	3.74	.95	.306	I 33	3.05	.93	.410	I 51	4.33	.68	.412
I 16	4.26	.68	.402	I 34	2.94	1.03	.236	I 52	3.92	.85	.381
I 17	4.22	.70	.513	I 35	2.63	1.08	.315	I 53	4.05	.83	.360
I 18	4.03	.70	.491	I 36	3.83	.86	.302				

Notas: DT= desviación típica; r_{it} = correlación ítem-total.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos y homogeneidad de los ítems de la Escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

Ítem	Media	DT	r_{it}	Ítem	Media	DT	r_{it}	Ítem	Media	DT	r_{it}
I 54	3.74	.84	.362	I 66	3.78	.88	.494	I 79	3.72	1.04	.161
I 55	3.32	1.06	.369	I 67	2.97	.99	.417	I 80	3.63	1.05	.255
I 56	2.81	1.10	.226	I 68	3.52	.99	.530	I 81	4.06	.85	.452
I 57	3.05	.96	.373	I 69	3.22	1.13	.517	I 82	3.61	1.12	.307
I 58	3.63	.87	.441	I 70	3.39	1.07	.519	I 83	3.93	.85	.498
I 59	2.65	.96	.110	I 71	4.12	.96	.537	I 84	3.85	.88	.545
I 60	3.71	.81	.414	I 72	3.52	1.05	.452	I 85	3.67	.98	.409
I 61	3.89	.75	.340	I 73	3.66	.89	.505	I 86	3.89	.88	.423
I 62	3.87	.88	.450	I 74	3.79	.82	.424	I 87	3.93	.79	.529
I 63	4.10	.79	.482	I 75	3.78	.91	.436	I 88	4.12	.69	.476
I 64	4.34	.72	.556	I 76	3.57	.88	.422				
I 65	3.98	.89	.457	I 77	3.72	.79	.437				

Notas: I= Ítem; DT= desviación típica; r_{it} = correlación ítem-total.

Evidencias de Validez

Para comprobar la validez criterial del cuestionario, se correlacionaron las puntuaciones en las estrategias de aprendizaje o factores de las escalas con las notas de los estudiantes. En concreto, se correlacionaron los 25 factores con los resultados académicos en las asignaturas de Administración General, Globalización y Realidad Nacional, Pensamiento Crítico, Matemáticas, y Lengua y Literatura, y con la media ponderada de estas variables. Los resultados del rendimiento académico correlacionaron positivamente con las estrategias de *Autoeficacia y expectativas*, *Control del contexto*, *Control/Autorregulación*, *Concepción de la inteligencia como modificable*, *Organización de la información*, *Personalización y creatividad*, *Elaboración de la información*, *Almacenamiento, memorización, uso de mnemotécnicas*, *Selección de la información*, *Transferencia, uso de la información*, *Almacenamiento, simple repetición*, y *Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información*, oscilando el valor de estas correlaciones entre .127 ($p < .05$) y .292 ($p < .01$), y correlacionaron negativamente con *Ansiedad* ($r_{xy} = -.128$; $p < .05$).

DISCUSIÓN

La motivación principal de este estudio es validar el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universi-

tarios mediante análisis factorial confirmatorio y extender su uso transculturalmente. Este objetivo se podría abordar desde diferentes concepciones de la validez existentes en la actualidad, que básicamente consistirían en planteamientos más tradicionales de validez como un concepto unitario y la importancia de las búsquedas para su evidencia (Messick, 1998) y en otros enfoques que vienen referidos en la literatura más reciente (Borsboom, Mellenbergh y van Heerden, 2004; Borsboom, 2006; Hayduk y Glaser, 2000; Martínez y Martínez, 2009).

De los planteamientos anteriores, nuestro trabajo sigue el primero de ellos, que coincidiría con los estándares APA en la actualidad. Así, la presente validación ofrece resultados satisfactorios (equivalentes a los del contexto universitario español) de consistencia interna, validez factorial y criterial en una muestra de estudiantes universitarios peruanos. Para evaluar la validez factorial de ambas escalas, se realizaron análisis factoriales confirmatorios. Se probaron las estructuras de 15 y 10 factores propuestas originalmente por los autores para las escalas de Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo) y Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, respectivamente. Los índices de ajuste fueron adecuados para ambas escalas. En este sentido, se observaron problemas de saturación del ítem 59, que no obtuvo una saturación estadísticamente significativa, y de correlación del factor 9 de esta última escala, por lo que se puso a prueba un modelo de solo 9 factores en el que se eliminaron tanto el ítem como el factor señalados. Este modelo también ofreció índices de ajuste muy satisfactorios. Con respecto a la consistencia interna, los análisis ofrecieron niveles adecuados para ambas escalas, y similares al encontrado por los autores. Por lo que se refiere a la validez criterial, las puntuaciones en las estrategias de aprendizaje del CEVEAPEU se han correlacionado con las notas de los participantes obtenidos en diversas materias, obteniendo correlaciones de cuantía similar a la de los autores originales.

Uno de los puntos fuertes del CEVEAPEU es que se trata de una medida de estrategias de aprendizaje que tiene en cuenta tanto los aspectos cognitivos y meta-cognitivos relacionados con ellas, como los factores motivacionales, afectivos y contextuales (Gargallo *et al.*, 2009). Además, el cuestionario ha demostrado contar con adecuadas propiedades psicométricas, validez factorial, criterial, y consistencia interna. El CEVEAPEU, pues, tiene una utilidad práctica potencial en el ámbito de la evaluación del uso de las estrategias de aprendizaje que se realiza en contextos universitarios, así como en el área de la investigación educativa, en la que cada vez el aprendizaje en la universidad cobra mayor importancia (por ejemplo, Allgood *et al.*, 2000; Martín *et al.*, 1999; Pintrich, 2004; Valle *et al.*, 2000). La segunda fortaleza del estudio es que se trata de la primera validación con análisis factorial confirmatorio del CEVEAPEU. Además, esta validación se ha rea-

lizado en una población distinta a la utilizada en la validación original, en la que se ha podido replicar la estructura encontrada por los autores, extendiendo así el uso del cuestionario transculturalmente. Por último, se ofrece también una versión depurada de la escala de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, en la que no se incluyen ni el ítem 59 ni el factor 9, que parece tener un mejor funcionamiento en la población estudiada.

Entre las limitaciones, la muestra se limita al contexto de la universidad privada, lo que supone limitaciones en la generalización de los resultados. Además, el haber realizado el cuestionario en un único momento temporal, no permite conocer la fiabilidad test-retest del cuestionario. Estas limitaciones deben guiar futuras investigaciones sobre las características psicométricas de la escala, recabando datos del comportamiento de esta medida en diferentes países de habla castellana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkharusi, H., Neisler, O., Al-Barwani, T., Khan, M., Al-Yahmadi, H., & Al-Kalbani, M. (2012). Psychometric properties of the motivated strategies for learning questionnaire for Sultan Qaboos university students. *College Student Journal*, 46(3), 567-580.
- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C., y Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategies research* (pp. 201-219). New Jersey: LEA.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. y Wu, E. J. C. (1995). *EQS for Macintosh user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equation modelling with latent variables*. New York: Wiley.
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., y van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111(4), 1061-1071.
- Borsboom, D. (2006). The attack of the psychometricians. *Psychometrika*, 71, 425-440.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö., E., Özkahveci, Ö., y Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Science: Theory & Practice*, 4(2), 207-239.
- Carmines, E. y McIver, J. (1981). Analyzing models with unobservable variables. En G. W. Bohrnstedt y E. F. Borgotta (Eds.), *Social measurement: Current issues*. (pp. 65-115). Beverly Hills, USA: Sage.
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 20(1), 11-25.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284-290.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.
- de la Fuente, J., y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2). Recuperado de <http://goo.gl/B26Wf0>
- de la Fuente, J., Berbén, B. G., y Zapata, L. (2013). How regulatory teaching impacts university students' perceptions of the teaching-learning process: The role of teacher training. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 375-385.
- Dyne, A., Taylor, P., y Boulton-Lewis, G. (1994). Information processing and the learning context: An analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 359-372.
- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding classroom learning*. Londres: Croom Helm.
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Mode-*

- ling: A second course*. Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Gaeta, M., y Herrero, M. Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 30(1), 73-88.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L., y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341.
- Hayduk, L.A., y Glaser, D. N. (2000a). Jiving the four-step, waltzing around factor analysis, and other serious fun. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 1-35.
- Hewlett, M. G., Boonstra, J., Bell, J. H., y Zumbo, B. D. (2000). Can LASSI score profiles help identify postsecondary students with underlying reading problems? *Journal of College Reading and Learning*, 30, 135-143.
- Honkimäki, S., Tynjälä, P., y Valkonen, S. (2004). University students' study orientations, learning experience and study success in innovative courses. *Studies in Higher Education*, 29, 431-449.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jansen, E. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47, 411-435.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Ley, K., y Young, D. B. (1998). Motivation in developmental and regular admission students. *Research and Teaching in Developmental Education*, 14, 29-36.
- Lonka, K., Olkinuora, E., y Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16, 301- 323.
- Martín, E., García, L. A., y Hernández, P. (1999). *Determinantes del éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A., y Rodríguez, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, 23(1), 1-6.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A., y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 401-412.
- Martínez, J. A., y Martínez, L. (2009). El análisis factorial confirmatorio y la validez de escalas en modelos causales. *Anales de Psicología*, 25(2), 368-374.
- Messik, S. (1998). *Consequences of test interpretation and use: The fusion of validity and values in psychological assessment*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Services.
- Millsap, R. E. (1995). The statistical analysis of method effects in multi-trait-multimethod data: A review. En P. E. Shrout y T. Fiske (Eds.), *Person-*

- nality research, methods and theory: A festschrift honoring Donald W. Fiske*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pike, G. R., y Kuh, G. (2005). A typology of students engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, 185-209.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Raykov, T. (2004). Behavioral scale reliability and measurement invariance evaluation using latent variable modeling. *Behavioral Therapy*, 35, 299-331.
- Roces, C., Tourón, J., y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM-II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- Román, J. M., y Gallego, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pianda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coimbra: Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in High School when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 25-45.
- Schmitt, N., y Stults, D. M. (1986). Methodology review: Analysis of multitrait-multimethod matrices. *Applied Psychological Measurement*, 10, 1-22.
- Schumacker, R. E., Saylor, M., y Bembry, K. L. (1995). Identifying at-risk gifted students in an early college entrance program. *Roeper Review*, 38, 99-106.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M., y Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-255.
- Steiger, J. H. y Lind, C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en es-

- tudiantes universitarios. *Psicothema*, 13, 368-375.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., & Aguilar, M. C. (2013). Learning competence in university: development and structural validation of a scale to measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374.
- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI (Learning and Study Strategies Inventory)*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., y Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 25-40). New York: Academic Press, Inc.
- Winne, P., y Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wothke, W. (1996). Models for multi-trait-multimethod matrix analysis. En G. A. Marcoulides y R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Varinia Bustos. Doctora en Promoción de la autonomía y atención socio sanitaria a la dependencia. Coordinadora de las carreras de Psicología Organizacional y Psicología del Consumidor de la Universidad ESAN en Lima, Perú. Cuenta con una Maestría en Terapia Familiar Sistémica (UASD) y un Máster Ejecutivo en Dirección Estratégica de Recursos Humanos (EOI- Madrid). Su investigación se centra principalmente alrededor del rendimiento académico universitario, comportamiento organizacional y el emprendimiento.

Amparo Oliver. Catedrática en el Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universitat de València y Directora del Programa de Doctorado de Atención Socio-Sanitaria a la Dependencia. Cuenta con numerosas publicaciones nacionales e internacionales en modelos de ecuaciones estructurales, salud laboral, violencia de género e innovación educativa.

Laura Galiana. Doctora en Promoción de la autonomía y atención socio sanitaria a la dependencia. Profesora en el Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universitat de València. Es coautora de diversas publicaciones internacionales relacionadas con los cuidados paliativos, modelos de ecuaciones estructurales, calidad de vida en el envejecimiento, emprendimiento y educación y violencia de género.

Patricia Sancho. Doctora en Atención Socio-Sanitaria a la Dependencia. Actualmente es Profesora en la Universidad de Zaragoza. Cuenta con publicaciones de impacto, tanto nacionales como internacionales, que se centran en modelos de ecuaciones estructurales, envejecimiento óptimo y estudio de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida.

Dirección de las autoras: Varinia Bustos
Universidad ESAN
C/ Alonso de Molina, 1652
Monterrico Chico
Lima 33
E-mail: vbustos@esan.edu.pe

Amparo Oliver
Facultad de Psicología
Universitat de València
Av. Blasco Ibáñez, 21
46410 Valencia
E-mail: oliver@uv.es

Laura Galiana
Facultad de Psicología
Universitat de València
Av. Blasco Ibañez, 21
46410 Valencia
E-mail: laura.galiana@uv.es

Patricia Sancho
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Dpto. Psicología Evolutiva
Ciudad Escolar, s/n
44003 Teruel
E-mail: sanchop@unizar.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Enero. 2014
Fecha modificación Artículo: 08. Abril. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 16. Junio. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

ANÁLISIS DE LA FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL

(ANALYSIS OF THE DIDACTIC BASIS OF SOCIAL SCIENCES TEXTBOOKS)

Gabriel Travé

Jesús Estepa

Universidad de Huelva

Juan Delval

Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.5944/educXX1.11831

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Travé, G.; Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI*, 20(1), 319-338, doi: 10.5944/educXX1.11831

Travé, G.; Estepa, J. & Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. [Analysis of the didactic basis of social sciences textbooks]. *Educación XXI*, 20(1), 319-338, doi: 10.5944/educXX1.11831

RESUMEN

Este artículo focaliza la atención sobre los materiales curriculares con el objetivo de analizar la fundamentación didáctica que explícita o tácitamente presentan los libros de texto de Conocimiento del Medio. Se han seleccionado los temas referidos a sociedades actuales e históricas y actividades económicas en Primaria, a través del estudio de las editoriales mayoritarias del panorama español y de entrevistas al profesorado que las utiliza. Entre las conclusiones, se identifican en los textos obstáculos epistemológicos, axiológicos y psicológicos que dificultan la comprensión por el alumnado de las complejas sociedades actuales y de las históricas, constatando la inadecuación de los textos a los avances producidos por la investigación didáctica y psicológica.

PALABRAS CLAVE

Libro de texto; enseñanza ciencias sociales; concepciones profesorado; fines de la educación.

ABSTRACT

The article is focused on the study of curriculum materials with the aim to analyze the didactic basis that Social and Natural Science textbooks present explicitly or implicitly. Two studies have been undertaken, the first one related to textbooks analysis and the second based on a number of interviews with the teachers who use them. Among the findings, epistemological, axiological and psychological obstacles have been identified in the texts, hindering students' understanding of complex current and historical societies, noting the inadequacy of the texts to the progress made by educational and psychological research.

KEYWORDS

Textbook; social sciences; teacher attitudes; education objectives.

INTRODUCCIÓN

Una de nuestras principales líneas de investigación está relacionada con la contribución de los libros de texto a la comprensión y actuación del alumnado en el medio social y cultural. Por ello, a continuación tratamos someramente algunos referentes que ilustran el estado de la investigación acerca de la construcción del pensamiento social, histórico y económico de los estudiantes en Primaria y el estudio de los materiales curriculares con contenido en esas tres dimensiones de la realidad social.

Los trabajos sobre concepciones relativas a las sociedades actuales e históricas han puesto de manifiesto la importancia de este campo de conocimiento (Estepa, 2003; Rodríguez y Carretero, 2012). Las conclusiones son unánimes al comprobar los obstáculos que atraviesan los alumnos en la comprensión de las nociones temporales (cronología, orientación, tiempo histórico y social...), así como la consideración finalista que otorgan a la evolución histórica. Sin embargo, estas y otras investigaciones indican que las dificultades en el aprendizaje de la Historia y el tiempo histórico están más relacionadas con su enseñanza que con las capacidades del alumnado, pudiendo obtenerse mejores resultados si se modifica la metodología didáctica, los materiales y recursos para la facilitación del aprendizaje y el propio contenido a enseñar (Levesque, 2008; Santisteban, 2007).

Los estudios relacionados con la alfabetización económica de los alumnos, por otra parte, constatan las dificultades de comprensión infantil del mundo económico respecto a las relaciones de intercambio, de producción, con el medio y de desigualdad (Armento, 2003; Delval, 2013; Díez, 2012;

Travé y Delval, 2009). Las conclusiones acerca de la investigación sobre esta problemática han demostrado que la construcción del pensamiento avanza, entre otros, con la edad, las experiencias económicas vividas y la instrucción recibida (Miller y Vanfossen, 2008; Posnanski, Schug, Schmitt, 2006).

En cuanto a las investigaciones en las que se procede al análisis didáctico de los materiales curriculares y de los libros de texto con contenido social destacan, entre otros, los trabajos de Atienza y Van Dijk (2010), Blanco (2007), Caba y López Atxurra (2005), Hernández (2012), Nicholls (2003), Travé y Pozuelos (2008), Valls (2007). En estos estudios, centrados en el libro de texto, se constata principalmente la escasez de actividades abiertas en relación con el medio social y cultural, frente al predominio de los simples ejercicios de repaso de contenidos del libro; la presencia de numerosos errores e incorrecciones científicas y didácticas; la promoción de un modelo de enseñanza tradicional; en fin, la utilización de procesos de *maquillaje educativo* entre el proyecto editorial, adaptado a las exigencias del currículum oficial, y el texto editado para el alumnado.

MÉTODO

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio cuya finalidad consiste en desarrollar un análisis didáctico de los manuales escolares de Conocimiento del Medio social y cultural de Educación Primaria y contrastarlo con las declaraciones de los docentes relacionadas con su utilización.

INSTRUMENTOS

El análisis de los libros de texto se implementa a través de una ficha o parrilla de codificación y recogida de información, que integra dos partes: una cabecera, para reseñar los datos del material (tipo, etapa, formato, título, autores, edición, etc.); y otra, en la que mediante categorías e indicadores se extraen datos del material sometido a análisis, incluyendo párrafos del texto que avalen el indicador seleccionado. Mientras el instrumento empleado en el estudio 2, ha sido la entrevista colectiva de 6-7 profesores-as, de carácter semiestructurada y compuesta por 25 preguntas, con una duración aproximada de 2 horas y que fue administrada a una muestra de 5 centros de Educación pública, 1 Centro de Profesorado y 1 Movimiento de Renovación Educativa.

La ficha y las entrevistas se han elaborado a partir del instrumento de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza —AMADE—, que es común para el tratamiento de los datos de ambos estudios (Travé *et al.*, 2013).

El instrumento AMADE fue diseñado, validado y experimentado siguiendo otros trabajos anteriores acerca de los obstáculos del profesorado para desarrollar procesos de investigación escolar² (Pozuelos, Travé y Cañal, 2007 y 2010). Su elaboración se organiza en torno a un sistema de categorías e indicadores, siguiendo entre otros a Mckernan (1999) y Simons (2011), y se concreta en un formato válido para codificar datos procedentes del análisis de distintas fuentes (documentos, cuestionarios, entrevistas, observaciones, etc). Esta matriz de codificación incluye las categorías: epistemológica, axiológica, psicológica, elementos curriculares, diseño de la enseñanza y desarrollo profesional, aunque en este trabajo se estudian solo la tres primeras (Tabla 1).

El proceso de diseño, validación y administración de los instrumentos de investigación ha sido paralelo y simultáneo en los dos estudios:

- *Fase de diseño*: confección de los instrumentos (ficha de análisis y entrevista) siguiendo las categorías de la investigación.
- *Fase de validación*: la versión preliminar de la validación de ambos instrumentos requirió la técnica de juicio de expertos, por siete profesores de diversas universidades españolas y ocho maestros en activo. Esta prueba puso de manifiesto la existencia de una serie de obstáculos similares a los descritos por Estepa, *et al.* (2011). Así, por una parte, se detectaron obstáculos de índole conceptual, basados en las desiguales representaciones cognitivas del grupo de investigadores respecto a las nociones estudiadas; y, por otro, de carácter metodológico, referidos a la búsqueda de consenso para asignar indicadores que no se correspondían con el hecho analizado. Para ello se definieron con precisión mediante un trabajo continuado y colaborativo del grupo de investigadores, las opciones coherentes con el paradigma didáctico actual (Ind.A), el indicador de transición (Ind.B) y el más próximo a la enseñanza convencional (Ind.C). En caso de inadecuación de los indicadores al texto, se requiere del investigador la formulación de una nueva opción (Ind.D).
- *Fase de administración de los diversos instrumentos*: el criterio de selección de la muestra, en el estudio 1, se definió en función de los manuales de uso y difusión mayoritarios en la Comunidad andaluza. La muestra está constituida por los libros de texto de 1.º a 6.º de Educación Primaria de las dos editoriales mayoritarias, publicados principalmente en el año 2009³. El análisis se ha efectuado examinando una muestra de 45 temas relativos a la enseñanza de contenido social, histórico y económico. Mientras para las declaraciones del profesorado, se seleccionaron cinco centros ubicados

en zonas socioecómicas favorecidas y desfavorecidas de titularidad pública de Huelva capital y provincia. El tratamiento de datos de ambos estudios se ha procesado con el programa ATLAS.ti en su versión 6.2, y para la cita de contenidos procedentes de este análisis hemos atendido a la nomenclatura que se observa en el siguiente ejemplo: «*Las tareas tienen una visión muy práctica y los alumnos están más motivados*» (4:37, 248:250, D5). De tal manera, los códigos utilizados tienen el siguiente significado: 4:37, número de recurso (documento); número de cita en dicho documento; 248:250, párrafo donde se inicia la cita; párrafo donde termina la cita; D5, docente que realiza la afirmación.

Tabla 1.
Sistema de categorías y contenidos de investigación

Categorías	Contenidos
Categoría 1. Fundamentación epistemológica	Indaga acerca del conocimiento transmitido por el material y la relación establecida entre el conocimiento científico, cotidiano y escolar sobre la realidad social y natural.
Categoría 2. Fundamentación axiológica	Examina las finalidades y los valores que transmiten los materiales de Conocimiento del Medio.
Categoría 3. Fundamentación psicológica	Estudia el tipo de aprendizaje que favorece el material, así como la función que tienen los conocimientos previos del alumnado.

RESULTADOS

El sistema de categorías e indicadores comentado anteriormente y otras observaciones y procedimientos de análisis libre basados en el Proyecto Investigando Nuestro Mundo (6-12)⁴, servirán para presentar los resultados, además de la discusión de los mismos.

Fundamentación epistemológica

Diversos autores han estudiado las teorías epistemológicas que inciden en el marco educativo (Cañal, Travé y Pozuelos, 2011; Porlán y Rivero, 1998; Solaz-Portolés, 2010).

La tradición positivista concibe el conocimiento científico como absoluto, verdadero y generalizable; el conocimiento cotidiano del alumno con el calificativo de erróneo y desechable y el conocimiento escolar como una versión reducida y adaptada al alumnado del conocimiento científico. El paradigma crítico, en contraposición, considera que la ciencia es una construcción humana y, por tanto, relativa y cambiante. Este enfoque epistemológico, denominado por Fourez (2008) socioconstructivista, considera que el conocimiento cotidiano sirve de catalizador para construir cualquier saber y que el conocimiento escolar se produce en la interacción del conocimiento científico y el conocimiento cotidiano.

Tomando como referencia estas posiciones epistemológicas extremas, se han analizado los materiales curriculares, obteniendo que el indicador mayoritario en los temas relacionados con las sociedades actuales e históricas y las actividades económicas es el Ind.B (*El conocimiento escolar es una copia reducida del conocimiento científico*). Así, en la unidad de 6.º de Primaria titulada *La Edad Contemporánea*, en relación con Andalucía en el siglo XIX, se indica que «Durante el transcurso del siglo XIX, tuvieron lugar en Andalucía acontecimientos muy destacados: guerra de la Independencia...; reinado de Fernando VII...; reinado de Isabel II...; reinado de Alfonso XII» (Gómez, Valbuena y Brotons, 2009a, p. 210).

Como puede observarse se trata de un conocimiento básicamente descriptivo, en el que se establecen pocas relaciones explícitas, el cambio se señala únicamente en relación con el conocimiento histórico de carácter político y los objetos de estudio se formulan como temas muy próximos al conocimiento científico, obviando la historia social de la época, más cercana y comprensible para el conocimiento cotidiano.

Sin embargo, de forma minoritaria en los libros de texto analizados se observa otro enfoque, Ind.D (*El conocimiento escolar indica un mayor empleo del conocimiento cotidiano*), así, en relación con las actividades económicas, Gómez, et al. (2009a, p. 169) presentan las preguntas siguientes: *¿qué crees que vende una agencia de viajes?, ¿por qué no se construye un gran centro comercial en una pequeña aldea?, ¿cuántos empleados se necesitan en un quiosco de prensa y en un gran centro comercial?, ¿qué te parece más importante, una gran empresa o una empresa pequeña?* Tales cuestiones, si bien establecen algunas relaciones entre conocimiento escolar, cotidiano y científico, aprovechando el interés del alumnado por los temas económicos, no tienen continuidad en el desarrollo del texto, dedicado nuevamente a los sectores de producción.

Este indicador minoritario está condicionado por la edad del alumnado y el contenido. Así, en primer ciclo se concede mayor importancia al

conocimiento cotidiano, con títulos de temas como: *Tenemos una familia, ¿Cómo es tu casa?, Viajamos, Así somos, Vivimos juntos, El paso del tiempo* (1.º y 2.º curso, de Santillana). También se observa en la unidad *La calle* de 1.º (Herrero y Martín, 2010a), pidiendo al alumnado que complete la dirección de su domicilio. Igualmente se concede este tratamiento más cotidiano, dependiendo del contenido abordado, sobre todo cuando se trata de temáticas sociales y económicas, como por ejemplo: *vivimos en comunidad y exploramos la localidad* (Gómez et al., 2009a).

Las declaraciones del profesorado muestran otra tipología epistemológica adoptada en función de los factores contextuales del centro escolar, próxima al Ind.A. (*El conocimiento escolar es la interacción del conocimiento cotidiano y científico*). Así, al ser cuestionados por el tipo de materiales que utilizan en Conocimiento del Medio, los docentes del CEIP Andalucía (Huelva) realizan las siguientes afirmaciones:

No utilizamos libros de texto, porque en un entorno desfavorecido los alumnos-as no lo siguen y se aburren. Elaboramos unidades o proyectos de investigación (4:1,009:009, D4).

El contenido de los libros está más estructurado y si nosotros trabajamos con un proyecto abrimos mucho más el tema (4:70 051:051, D3).

Por ejemplo, el proyecto de la tienda, donde utilizamos los productos que se agotan en casa para trabajar desde normas de cortesía, de higiene, de economía (como comprar y vender). Hay ofertas de la semana y se hacen actividades a partir de la tienda, como hacer una paella (4:34 y 36, 232:244, D2).

Las tareas tienen una visión muy práctica y los alumnos están más motivados (4:37, 248:250, D5).

En este barrio hay muchas familias que viven de los mercadillos y un proyecto que salió muy bonito fue montar un mercadillo, para ello pedimos permiso al ayuntamiento, medimos el terreno, elaboramos las cosas que se iban a vender, llevamos una hoja de contabilidad, un inventario. Todo globalizado (4:39, 252:252, D5).

Recapitulando, los datos del análisis de los libros de texto en cuanto a la epistemología que transmiten indican mayoritariamente que *el conocimiento escolar es una copia reducida del conocimiento científico*, con algunas pequeñas matizaciones en cuanto a la edad y al contenido; sin embargo, en el ejemplo de la entrevista, se observa otra forma de epistemología basada

en proyectos de investigación implementados en el centro. En este caso los docentes sostienen que *el conocimiento escolar está constituido por el conocimiento cotidiano enriquecido con referencias de conocimiento científico*.

Fundamentación axiológica

La determinación de las finalidades educativas ha sido una temática pensada y repensada a lo largo del tiempo (Domínguez y Feito 2007; Niemi y Junn, 1998; Osborne, 1991; Pagès y Santisteban, 2011). En el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, traemos a colación, en primer lugar, la propuesta de Benejam (2015) que clasifica las finalidades en cultural, práctica y crítica o reflexiva, dependiendo de la manera de concebir los valores que se pretenden transmitir por el material. Para el caso de la enseñanza de la Historia, García y Leduc (2003) consideran que su conocimiento permite el desarrollo de una ciudadanía democrática participativa y una socialización crítica. Además, Prats y Santacana (2011) atribuyen a la enseñanza de esta materia las finalidades referidas a la comprensión del presente, al desarrollo de facultades intelectuales, al enriquecimiento de otros temas de la vida y a la adquisición de conciencia social sobre problemas relevantes.

Las finalidades de la alfabetización económica de la población fomentan, para Miller y Vanfossen (2008), la formación de los ciudadanos a nivel personal y público, y constituyen un aspecto necesario para el desenvolvimiento de las sociedades democráticas, incrementando el desarrollo económico de los países. En definitiva, la meta principal de la educación social, económica e histórica, es la comprensión de los problemas de nuestro mundo y la formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable, activa, global y crítica (Estepa, 2012; Houser y Kuzmic, 2001; McDonough y Feinberg, 2003; Sobejano y Torres, 2009).

Los datos del análisis de los manuales escolares indican que, en algunos temas, preferentemente de los primeros ciclos, se establece un apartado de educación en valores, como en *Viajamos* de 1.º (Alzu y López Sáez, 2008), en el que se indica «los trenes y los autobuses son para uso de todos ¿Cómo puedes ayudar a cuidarlos?» (p.136) En otros temas, en este caso de 2.º (Alzu y Henao, 2010), al comienzo figura un apartado denominado *La frase para pensar*, que en el libro del profesor se acompaña de un recuadro de valores para trabajar. También en los libros de 5.º y 6.º de esta serie (Alzu y Henao, 2009a y 2009b) se establece un apartado titulado *El mundo que queremos*, donde se trabajan valores en relación con el tema que se está tratando.

Sin embargo, no hemos encontrado apenas ejemplos de contenidos o actividades «para desarrollar un pensamiento práctico, reflexivo y crítico

que contribuyan a mejorar la realidad social y natural» (Ind.A), y sí muchos que se plantean la educación en valores como una finalidad complementaria y secundaria. Así, en la unidad de 6.º denominada *La Edad Contemporánea* (Gómez, *et al.*, 2009a, p. 212) se establecen 8 contenidos mínimos, siete sobre hechos, informaciones y conceptos y uno de carácter actitudinal que se enuncia como «valoración de la democracia como el sistema político que defiende la igualdad y garantiza nuestros derechos y libertades»; no obstante, en el resumen del tema no se considera que sea un contenido de importancia para que se recoja en el mapa conceptual. Además de eludir paradójicamente toda referencia a la estrategia didáctica de «aprender haciendo» democracia en la escuela.

En cuanto a los valores observados en los temas de actividades económicas, siguen la tónica comentada anteriormente. De este modo, Etxebarría, *et al.* (2009, p. 149) proponen en el apartado «El mundo que queremos», el ejercicio siguiente sobre el consumo responsable:

Vivimos en un mundo en el que cada vez consumimos más. Para producir tanto se recurre muchas veces a la explotación de niños y adultos, a la contaminación de la naturaleza o a la creación de residuos. Por ello, es necesario que practiquemos un consumo responsable y el reciclado de las cosas. Haced una lista con las medidas que podéis tomar para consumir menos en casa y en el colegio.

El texto presenta el problema del consumo y su repercusión en la explotación de las personas y del medio ambiente. Sin embargo, la actividad propuesta encubre, en gran parte, la hipocresía social al centrar el problema y la solución en las medidas que puedan tomar los propios niños y sus familias, soslayando la responsabilidad de las empresas y de los gobiernos en los desmanes originados por el propio sistema de desarrollo social consumista.

Las declaraciones del profesorado del CEIP El Puntal sobre la finalidad que persiguen los libros de texto muestran asimismo similitudes con los datos del análisis realizado.

Cultura, vocabulario, conocer cosas nuevas... (2:57, 166:166, D6).

Conceptos. Nada más que buscan conceptos (2:58, 167:167, D1).

Las actividades del libro pretenden rellenar huecos, como el Hot Potatoes⁵ de las nuevas tecnologías, actividades que se hacen de primero a sexto (2:59, 169:169, D1).

El resultado de ambos análisis sobre los temas de actividades económicas y sociedades actuales e históricas de los manuales y de la práctica reflexionada de los profesores, revela que los indicadores más representativos de las finalidades que se persiguen, son el Ind.C «*aporta al alumnado los conocimientos necesarios para superar los cursos escolares*», y en menor medida, el Ind.B, porque «*propone conocimientos culturales y de respeto por el medio*», aunque sea en muchas ocasiones a modo de sugerencia, comentario o recomendación en el libro del profesor. Sin embargo, las finalidades práctica y crítica son escasamente tratadas en los textos escolares, precisamente aquellas que promueven el desenvolvimiento del alumnado en la sociedad, mediante la reflexión y la crítica constructiva.

Fundamentación psicológica

Desde la perspectiva de las teorías constructivistas del aprendizaje, se han realizado grandes aportaciones al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre otros trabajos que resultan interesantes para nuestro objetivo, podemos citar los estudios de, Delval, *et al.* (2006); Barton (2008); Carretero y López (2009); Díaz Castorina (2010); García Pérez (2003). Una síntesis de estos trabajos constata que el tipo de aprendizaje que debe generar el material ha de ser significativo y funcional, relacionando las ideas personales con las nuevas informaciones procedentes de diferentes fuentes de información. Asimismo, el punto de partida del aprendizaje contempla en todo momento los conocimientos e intereses del alumnado, que interactúan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Veamos a continuación los datos recogidos del análisis de los textos escolares seleccionados. En relación con las sociedades actuales e históricas, si cuantificamos el indicador que con más frecuencia empleamos respecto al tipo de aprendizaje, el resultado es el Ind.C (*aprendizaje memorístico de fechas, nombres, principios y teorías*). Así se afirma en el libro del profesor en relación con el tema de *La Edad Contemporánea* de 6.º, que «... todos los contenidos, que, además, son muy numerosos, son nuevos para ellos, lo que requerirá un gran esfuerzo para memorizarlos. Facilíteles la tarea repitiendo frecuentemente los nombres de los personajes que se mencionan y situándolos en el momento histórico que les corresponde» (Alzu y Henao, 2009b, p. 194).

También, en otros libros encontramos más ejemplos del Ind.C, al establecerse en la mayoría de las unidades un apartado denominado *Resumo*, donde a través de un mapa conceptual, la síntesis del tema se reduce a nombres, fechas y hechos. Igualmente se adscriben a este indicador actividades de *refuerzo lo aprendido* que establecen como *contenidos mínimos* para la

unidad *Vivimos en sociedad* los siguientes: concepto de natalidad y mortalidad, conceptos de emigrante e inmigrante, población rural o urbana, evolución de la población en España. (Gómez, Valbuena y Brotons, 2009b, p. 198).

Sin embargo, también encontramos ejemplos, aunque en mucha menor medida, de *aprendizaje escasamente relacionado con las ideas e intereses del alumnado* (Ind.B). De este modo, en el tema de *Pueblos y ciudades* de 1.º (Alzu y López Sáez, 2008) se le plantea al profesorado como sugerencia didáctica que al empezar «centre el interés de los alumnos en la fotografía del ayuntamiento y pregúnteles dónde se encuentra en su localidad. A continuación hágales preguntas para comprobar sus conocimientos sobre el ayuntamiento: ¿Quién se encarga de barrer las calles? ¿Cuándo son las fiestas de la localidad? ¿Quién las organiza?...» (p. 126). En el tema de la Prehistoria de 5.º (Alzu y Henao, 2009a), se intenta atender a los intereses del alumnado al indicarle al profesorado que le pida a este en relación con unas fotografías «que elijan la que les parece más interesante y expliquen por qué» (p. 178). Este último ejemplo pone de manifiesto que se trata de un aprendizaje muy superficialmente relacionado con las ideas e intereses del alumnado, ya que se refiere a temas académicos y no a aspectos del entorno social o cultural del mismo. Además, obsérvese que solo es en el libro del profesor donde se propone a veces contextualizar las actividades en el entorno del alumnado o realizar otras actividades que establezcan esa relación con el medio próximo. Esta escasa relación con el entorno y los intereses del alumnado, también se observa en los textos de Expresión Plástica y Visual (Llorente, Andrieu, Montorio y Lekue, 2003).

Los datos de las entrevistas señalan una tendencia similar al análisis de los materiales, tanto en el caso de profesores que utilizan el libro de texto como de aquellos que elaboran materiales propios. Así, algunos docentes del CEIP V Centenario (Huelva) consideran que los libros de texto de Educación Infantil y Primaria promueven «*un aprendizaje de memorieta y rutinario*» (6:84, 387:387, D3). Mientras que el aprendizaje que generan los materiales elaborados por ellos mismos se describen de la siguiente manera:

Se trata de un aprendizaje para que los niños actúen (6:85, 389:389, D5).

Más de razonamiento, para que los niños sean más protagonistas y puedan opinar, sin que se les invalide ninguna respuesta (6:85, 390:390, D3).

Por otra parte, en la práctica de maestros que no utilizan el libro de texto de forma habitual y elaboran materiales curriculares (MCEP), se insiste en la misma observación anterior:

Cuando trabajamos sin libro de texto con un planteamiento común llegan los niños y niñas a 5.º y les planteas una unidad didáctica de cosas básicas que creen que conocen porque han tenido libros y porque han estudiado mucho, pues como puede ser en el caso nuestro, el estudio del río del pueblo que cruza el municipio y el siguiente. Pues ves que a pesar de todo lo que han estudiado, de todos los vídeos que han visto en 1.º, 2.º, 3.º y 4.º, no tienen ni idea. Yo he comprobado este año en 5.º que una zona como la nuestra, que están todos los pueblos cercanos a recorrer en una hora en bicicleta, no había ningún niño o niña que los conociera todos. Es decir, tenemos claro que esos aprendizajes que se hacen en el libro, de los ríos o de las provincias de memoria, siguiendo lo que pone el libro, se olvida, y cuando llegan al tercer ciclo, esos aprendizajes ya no existen (7:31, 040:040, D4).

En cuanto a la función de los conocimientos previos, los resultados de nuestro análisis ponen de manifiesto que en la mayoría de los temas «los conocimientos personales solo se utilizan al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje» (Ind.B). Así ocurre en el tema *Las instituciones de España y de Andalucía* de 5.º (Alzu y Henao, 2009a, p. 159), donde aparecen tres preguntas que no se retoman a lo largo de su desarrollo. De este modo, se entiende el principio constructivista de «partir de los conocimientos previos de los alumnos» en un sentido temporal y no para facilitar la interacción entre saberes anteriores y el objeto de conocimiento (Aisenberg, 2000).

Además, esta utilización de las ideas previas de los estudiantes no es sistemática, ni tiene el mismo grado de importancia dependiendo del ciclo y del tema y, en la mayoría de las ocasiones, queda reducida a un mero repaso de lo estudiado en cursos anteriores. De este modo, el tema *La historia* de 2.º (Herrero y Martín, 2010b) se enfoca desde lo más lejano en el tiempo, «la vida en las cavernas», «la vida en los castillos», hasta «la vida en la actualidad», preguntando al principio en *Descubro lo que sé*, no por los objetos o experiencias de la actualidad, sino: «colorea las personas que vivían en el castillo, rodea los objetos que usaban en el castillo ...» (p. 171), lo que responde a conocimientos escolares anteriores y no al conocimiento cotidiano.

También, respecto a esta categoría llama la atención que en el libro del profesor suele establecerse un apartado de dificultades de aprendizaje al comienzo de cada tema en el que se contemplan recomendaciones. Así en el tema 15 de 2.º *El paso del tiempo* (Alzu y Henao, 2010), se indica al profesor, en *previsión de dificultades*, que «el concepto de tiempo histórico es difícil de comprender para los alumnos de esta edad. Por ello, se recomienda trabajar de la manera más concreta posible, es decir, utilizando identificadores temporales, como son antes y ahora, partiendo siempre de la propia historia

personal del alumno» (p. 156B); algo similar ocurre en el tema *Notamos el paso del tiempo*, de 3.º (Gómez y Valbuena, 2009).

Sin embargo, en los siguientes temas de Historia, que suelen estudiarse en 5.º y 6.º, ya se olvidan estas dificultades de aprendizaje y se comienza por la Prehistoria para continuar con la Edad Antigua y Media, la Edad Moderna, y finalmente, la Edad Contemporánea. Este enfoque cronológico de la enseñanza de la Historia, contradictorio con una perspectiva didáctica actualizada, continúa siendo indefectiblemente el canon de la secuenciación del conocimiento escolar. Se procede de igual manera con el espacio. En los primeros ciclos los temas intentan enlazar con el entorno: la calle, la casa, la familia, la Comunidad Autónoma; para en el último ciclo, no centrarse en estos trabajándolos en una mayor complejidad, sino en otros más «lejanos» como España y Europa, confundiendo proximidad con distancia territorial.

En la detección de estas dificultades de aprendizaje, por otra parte, no se alude a los resultados de la investigación didáctica y psicológica, sino que responden al más elemental sentido común, así en el tema *La sociedad de Europa y de España* de 6.º (Gómez, *et al.*, 2009a) se indica: «la mayor dificultad de estos contenidos, seguramente, se encontrará en las páginas dedicadas a la organización y gobierno de la UE, y ello se debe a la imposibilidad de simplificar dichos contenidos. No obstante, en el ámbito del aula puede ser más que suficiente hacer ver al alumnado que la UE mantiene el principio de la separación de poderes para garantizar la democracia en su gobierno» (p.196).

CONCLUSIONES

De los resultados de este estudio podemos extraer algunas consideraciones relevantes que planteamos a continuación de forma sintética y esquemática:

- a) El conocimiento escolar que se maneja en los libros de texto referente a sociedades actuales e históricas y actividades económicas es, en gran medida, una copia reducida del conocimiento científico, si bien encontramos algunos ejemplos en el primer ciclo en los que se busca una mayor aproximación al conocimiento cotidiano del alumnado.
- b) En cuanto a los aspectos axiológicos, aunque el propósito básico de los libros de texto analizados es aportar al alumnado los conocimientos necesarios para superar los cursos escolares, también tiene cierta importancia la finalidad cultural y de supuesto respeto por el medio, si bien en muchas ocasiones a modo de sugerencia, comentario o recomendación, se plantean en el libro del profesor.

- c) En lo referente a los aspectos psicológicos, hemos encontrado, respecto al tipo de aprendizaje que favorece el material, que se trata en la mayoría de los temas de un aprendizaje memorístico, principalmente de fechas y nombres, aunque también existen algunos ejemplos que tratan de favorecer un aprendizaje muy superficialmente relacionado con las ideas e intereses del alumnado, buscando la contextualización en el entorno del alumnado, si bien, de nuevo estas propuestas se plantean solo en el libro del profesor.
- d) Los obstáculos que se observan en el conocimiento social, histórico y económico que transmiten los materiales analizados, corroborados por las declaraciones del profesorado, son fundamentalmente que los libros de texto contribuyen escasamente a lograr una comprensión histórica y actualizada del funcionamiento social y económico de las sociedades.

La investigación didáctica ha demostrado que el manual escolar continúa siendo el material escolar mayoritario en la práctica de aula, sin embargo los resultados de nuestra investigación detectan obstáculos en tales manuales que dificultan la comprensión por el alumnado de las complejas sociedades actuales e históricas y de la actividad económica, por lo que es preciso acometer una labor de investigación e innovación didáctica y científica de los libros de texto que supere tales obstáculos. Se necesitan materiales curriculares para la enseñanza del Medio Social y Cultural que, en el aspecto epistemológico, propongan secuencias de conocimiento escolar basadas en la interacción del conocimiento cotidiano del alumnado en relación con lo social y el científico; en el aspecto axiológico, favorezcan actitudes y valores hacia un pensamiento práctico, reflexivo y crítico para contribuir a mejorar la realidad socioeconómica; y, en cuanto a los aspectos psicológicos, promuevan un aprendizaje significativo y relevante relacionando las ideas personales y los intereses del alumnado con las nuevas informaciones procedentes de fuentes diversas.

NOTAS

- 1 Este trabajo es resultado del Proyecto de Excelencia: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219 (2010-2014). Y del Proyecto I+D: ¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente. EDU2009-12760EDUC (2009-2012).
- 2 Proyecto I+D SEJ2004-04962/EDUC: Un estudio sobre los obstáculos y dificultades didácticas del profesorado de primaria en el diseño y puesta en práctica de procesos de investigación escolar: elaboración y experimentación de una propuesta para la formación del profesorado».

- 3 El cuestionario diseñado por el Proyecto SEJ-5219 y administrado durante los cursos 2010-11 y 2011-12 a una muestra de 863 docentes andaluces de 94 centros escolares, obtuvo entre otros los resultados siguientes: las editoriales utilizadas por el profesorado en su práctica de aula son: Anaya 29%, Santillana 20.7%, SM 10,7%, Edelvives 5,1%, Everest 3,4% y Vicens Vives 3%.
- 4 El proyecto INM (6-12) es un material didáctico que está organizado para facilitar la planificación y el desarrollo de la enseñanza de equipos de maestros de educación primaria interesados por las propuestas de investigación en el aula.
- 5 Como es sabido, Hot Potatoes son ejercicios educativos del tipo respuesta corta, selección múltiple, completar frases...

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestra gratitud a los centros educativos y al profesorado que han colaborado en esta investigación y que se citan en el texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzu, J. L. y López Sáez, M. (2008). *Conocimiento del medio 1*. Sevilla: Santillana Educación.
- Alzu, J. L. y Henao, J.T. (2009a). *Conocimiento del medio 5*. Sevilla: Santillana Educación
- Alzu, J. L. y Henao, J. T. (2009b). *Conocimiento del medio 6*. Sevilla: Santillana Educación
- Alzu, J. L. y Henao, J. T. (2010). *Conocimiento del medio 2*. Sevilla: Santillana Educación.
- Aisenberg, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. A. Castorina y A. M. Lenzi, *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Atienza, E., y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Armento, B. (2003). Conceptos sobre el trabajo y aspiraciones de niños y niñas de un barrio del centro de la ciudad y de un barrio periférico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 2, 13-26.
- Barton, K. C. (2008). Research on student's ideas about history. En L.S.. Levstik & C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-257). New York/London: Routledge.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Barcelona: Octaedro.
- Blanco, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Caba de la M. A., y López Atxurra, J. R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del medio). *Revista de Educación*, 336, 377-396.
- Cañal, P., Travé, G., y Pozuelos, F. J. (2011). Análisis de los obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la Escuela*, 73, 5-26.
- Carretero, M., y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 75-89.
- Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico en niños y adolescentes*. Madrid: Morata.
- Delval, J., Díaz Barriga, F., Hinojosa, M. L., y Daza, D. (2006). Experiencia y comprensión: concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1337-1362.
- Díaz Castorina, J. A. (2010). *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díez, E. (2012). Children's understanding of commercial street ads and signs related to economic interchanges. En J. A. García Madruga et al. (Coords.) *Construyendo Mentes: Homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED
- Domínguez, J., y Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad*

- democrática: Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Estepa, J. (2003). Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cambio en las sociedades. Una investigación empírica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 213-226.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-037
- Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales, En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Sevilla: AUPDCCSS- Díada.
- Etzebarria, L. et al. (2009). *Conocimiento de Medio 6.º curso. Guía. Recursos didácticos para el profesorado. Proyecto: La casa del saber*. Madrid: Santillana.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- García Pérez, F.F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada.
- García, P. y Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime á nos jour*. París: Armand Colin.
- Gómez, R. y Valbuena, R. (2009). *Conocimiento del medio 3*. Madrid: Grupo Anaya.
- Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J. R. (2009a). *Conocimiento del Medio 6*. Madrid: Anaya.
- Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J. R. (2009b). *Conocimiento del medio 5*. Madrid: Grupo Anaya.
- Hernández, A. (2012). ¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica? Análisis de contenido. *Investigación en la escuela*, 76, 51-64.
- Herrero, M. y Martín, M. G. (2010a). *Conocimiento del medio 1*. Madrid: Grupo Anaya.
- Herrero, M. y Martín, M. G. (2010b). *Conocimiento del medio 2*. Madrid: Grupo Anaya.
- Houser, N. O. & Kuzmic, J. J. (2001). Ethical Citizenship in a Postmodern World: Toward a More Connected Approach to Social Education for the Twenty-First Century. *Theory and Research in Social Education*, 29(3), 431-461. doi:10.1080/00933104.2001.10505950
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically, Educating Students for the Twenty-First Century*. Canada: University of Toronto.
- Llorente, E., Andrieu, A., Montorio, A., y Lekue, P. (2003). Análisis de libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 149-160. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.151>
- McDonough, K. & Feinberg, W. (Eds.) (2003). *Education and citizenship in liberal-democratic societies: teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata

- Miller, S., y Vanfossen, P. J. (2008). Recent research on the teaching and learning of pre collegiate economics. In L. S. Levstik and C. A. Tyson. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/ London: Routledge.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 1-17.
- Niemi, R. G., y Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Osborne, K. (1991). *Teaching for democratic citizenship*. Montreal: Our Schools.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Posnanski, T. J., Schug, M. C., y Schmitt, T. (2006). Can Students Learn Economics and Personal Finance in a Specialized Elementary School? *International Journal of Social Education*, 21(2), 196-205.
- Pozuelos, F. J., Travé, G. y Cañal, P. (2007). Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación*, 344, 403-423.
- Pozuelos, F. J., Travé, G. y Cañal, P. (2010). 'Inquiry-based teaching: teachers' conceptions, impediments and support', *Teaching Education*, 21(2), 131-142. doi: 10.1080/10476210903494507
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, M. y Carretero, M. (2012). El cambio conceptual en historia: influencias piagetianas y tendencias actuales. En J. A. García Madruga et al. (Coords.), *Construyendo Mentes: Homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos. Teoría y práctica*. Madrid, Morata.
- Sobejano, M. J. y Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y educación ciudadano*. Madrid: Tecnos.
- Solaz-Portolés, J. J. (2010). La naturaleza de la Ciencia y los libros de texto de ciencias: una revisión. *Educación XXI*, 13(1), 65-80.
- Travé, G., y Delval, J. (2009). Análisis de la práctica de aula. El caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 69, 5-17.
- Travé, G. y Pozuelos, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la Escuela*, 65, 3-10.
- Travé, G., Pozuelos, F. J., Cañal, P. y De las Heras, M. A. (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, 81, 5-20
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Gabriel Travé. Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Huelva. Ha sido profesor de Educación Primaria, Secundaria y Asesor del Centro del Profesorado de Huelva. En cuanto a la actividad investigadora, destacan las líneas siguientes: materiales curriculares, investigación escolar, Didáctica de la Economía, así como formación inicial y desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales.

Jesús Estepa. Catedrático de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales desde 2004, profesor de esta disciplina en la formación inicial de maestros de Educación Primaria y de profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria, nivel educativo en el que fue profesor durante diez años. Sus principales líneas de investigación son: formación inicial y desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales, Educación Patrimonial, Didáctica de la Historia y Educación para la Ciudadanía.

Juan Delval. Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, posee una dilatada trayectoria profesional: Catedrático de Psicología Evolutiva en las universidades Autónoma y Complutense de Madrid y UNED. Ha pronunciado conferencias, impartido cursos y realizado trabajos de investigación en diversos países del ámbito iberoamericano. Ha sido representante español en diversas reuniones internacionales de la UNESCO, OCDE, Consejo de Europa, etc. Y es miembro del Consejo Asesor de importantes revistas de Psicología y Educación.

Dirección de los autores: Gabriel Travé

Jesús Estepa

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus de El Carmen

Avda. Fuerzas Armadas, s/n

21071 Huelva

E-mail: trave@uhu.es

jestepa@uhu.es

Juan Delval

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia

C/ Juan del Rosal, 14

28040 - Madrid

E-mail: jdelval@psi.uned.es

juan.delval@uam.es

Fecha Recepción del Artículo: 05. Febrero. 2014

Fecha modificación Artículo: 31. Marzo. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 02. Abril. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 13. Junio. 2016

16

EL IMPACTO DEL MODELO «UN ORDENADOR POR NIÑO» EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO

(THE IMPACT OF THE «ONE LAPTOP PER CHILD» MODEL IN PRIMARY EDUCATION: A CASE STUDY)

Daniel Losada Iglesias
José Miguel Correa Gorospe
Lorea Fernández Olaskoaga
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

DOI: 10.5944/educXX1.11888

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Losada Iglesias, D.; Correa Gorospe, J. M. y Fernández Olaskoaga, L. (2017). El impacto del modelo «un ordenador por niño» en la Educación Primaria: Un estudio de caso. *Educación XX1*, 20(1), 339-361, doi: 10.5944/educXX1.11888

Losada Iglesias, D.; Correa Gorospe, J. M. & Fernández Olaskoaga, L. (2017). El impacto del modelo «un ordenador por niño» en la Educación Primaria: Un estudio de caso. [The impact of the “one laptop per child” model in primary education: A case study]. *Educación XX1*, 20(1), 339-361, doi: 10.5944/educXX1.11888

RESUMEN

El presente artículo analiza los efectos de los modelos 1:1 para la integración de las TIC en las aulas de los centros escolares de Educación Primaria. Estos modelos se caracterizan por la dotación de un ordenador a cada estudiante (One Laptop Per Child) para el proceso de aprendizaje. Con este objetivo, se ha construido un cuestionario para identificar las expectativas y visiones del profesorado implicado en la iniciativa 1:1 en la Comunidad Autónoma del País Vasco (España) en la que participaron 364 docentes. Las dimensiones recogidas giraron en torno al impacto en la práctica docente tanto para el profesorado como para el alumnado. Los resultados más relevantes obtenidos informan que la mayor dotación de recursos e infraestructura para el aula ha supuesto una oportunidad para el reciclaje y el perfeccionamiento docente, así como una mayor motivación del alumnado en su aprendizaje. No obstante, se concluye que existe una falta de un impacto sustancial, tanto organizativo y pedagógico, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Tecnología Educativa; Política Escolar; Prácticas Educativas; Educación Primaria.

ABSTRACT

This paper analyzes the effects of 1:1 models for the integration of ICT in the classrooms of primary education schools. These models are characterized by the provision of One Laptop Per Child (OLPC) for the learning process. To this end, we constructed a questionnaire to identify the expectations and visions of teachers involved in the 1:1 initiative in the Basque Autonomous Community (Spain) attended by 364 teachers. The dimensions listed focused on the impact of teaching practices and the daily life of the school both for teachers and for students. The most relevant results report that the largest allocation of resources and infrastructure for the classroom has been an opportunity for recycling and teacher training, as well as increased student motivation in learning. However, the report concludes that there is a lack of substantial impact, both in terms of organizational and pedagogical processes in teaching and learning.

KEYWORDS

Educational Technology; School Policy; Educational Practices; Primary Education.

INTRODUCCIÓN

Desde la aparición de los primeros ordenadores en el aula, una de las inquietudes de pedagogos y políticos ha sido valorar la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (En adelante TIC) en el sistema educativo. Esta temática se ha convertido en un problema de investigación altamente tratado en la literatura científica (Area, 2005; Condie y Munro, 2007; Culp, Hawkins y Honey, 1999). Entre los investigadores de este fenómeno educativo han ido poco a poco evolucionando las preguntas de investigación. Aunque se siguen planteando cuestiones sobre la influencia que tienen las herramientas y los recursos tecnológicos en el aula, el enfoque actual que utilizan está más centrado en la competencia digital necesaria para la sociedad del conocimiento. De este modo se reivindica el protagonismo metodológico de la tecnología en la escuela del siglo XXI. (Dede, 2011; Voogt y Roblin, 2012). Durante estos últimos años se han publicado muchos estudios sobre la interpretación que hace el profesorado sobre las TIC, sobre

el mejor modo para integrarlas en los procesos de aprendizaje, así como sobre qué efectos tiene el cambio tecnológico en otros aspectos del proceso educativo, tales como el desarrollo curricular, la organización escolar y los procesos de comunicación (Area, 2005; Cuban, 2001; Culp *et al.*, 1999).

Detrás de estos análisis subyace el interrogante de conocer en qué medida influyen estas nuevas herramientas en la vida diaria de las escuelas. La mayoría de los estudios (Condie y Munro, 2007) concluyen que estas herramientas tecnológicas pueden tener una incidencia significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la organización escolar y en la comunicación con los agentes educativos.

Es evidente que la introducción de las TIC ha estimulado la búsqueda de nuevos caminos para el aprendizaje dentro del contexto educativo y ha permitido un nuevo impulso a la pedagogía. En este sentido, en la revisión de la literatura realizada al respecto por Condie y Munro (2007), la mayoría de los alumnos y de los maestros valoran la introducción de estas nuevas herramientas en las aulas escolares como un avance positivo, gracias a que mejoran la motivación, el rendimiento y en definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La intensidad y la consistencia de esta mejora educativa a través de las TIC está mediatizada por una serie de factores facilitadores y obstáculos que modulan su eficiencia (Balanskat, Blamire, y Kefala, 2006; BECTA, 2004; Claro, Nussbaum, López, & Díaz, 2013; Drent y Meelissen, 2008; Ely, 1999; Foon y Brush, 2007; Losada, Karrera, y Jiménez de Aberasturi, 2012; Mumtaz, 2000; Rudd *et al.*, 2009; Tong y Trinidad, 2005; Zhao, Pugh, y Sheldon, 2002). Un repaso a los estudios sobre el impacto de las TIC en las Escuelas en Europa (Balanskat *et al.*, 2006) permite delimitar tres ejes clave donde se desarrollan estas potencialidades y limitaciones.

En un primer nivel (Nivel Micro) se sitúa el docente. Su competencia digital (BECTA, 2004; Vanderlinde y van Braak, 2011; Zhao *et al.*, 2002), así como sus creencias (Ertmer, 2005) y sus actitudes (Sipilä, 2010) son factores clave para un impacto positivo de las TIC en el contexto escolar.

En un nivel intermedio (Nivel Meso) se encuentra la escuela. Los centros educativos condicionan enormemente la implementación y el uso de las TIC por parte del profesorado a través del liderazgo ejercido y de su modelo de organización y planificación de recursos personales y materiales (BECTA, 2004; Claro, Nussbaum, López, & Díaz, 2013; Drent y Meelissen, 2008; Ely, 1999; Mumtaz, 2000; Rudd *et al.*, 2009; Tong y Trinidad, 2005; Zhao *et al.*, 2002).

La legislación en materia de educación (Nivel Macro) es el último factor clave a tener en cuenta. Las políticas educativas ejercen una gran influencia sobre la labor del docente y sobre la institución escolar. Los planes y programas diseñados por las administraciones educativas facilitan u obstaculizan la implementación y el uso de las herramientas digitales en las escuelas (Balanskat *et al.*, 2006; Voogt, Knezek, Cox, Knezek, y Brummelhuis, 2011). Dentro de este marco legal se establece el funcionamiento del Sistema Educativo de cada país o territorio y la organización de los respectivos planes de estudios. Por lo tanto, estas normativas recogen la visión particular sobre la educación y sobre las TIC en los centros escolares. Asimismo, establecen un modelo de dotación de recursos y de formación del profesorado propio.

En su base existe siempre una filosofía y un planteamiento teórico que sustentan la interpretación que realiza la administración educativa ante la sociedad de la información y la comunicación actual. A su vez, estas políticas educativas TIC parecen influir de forma decisiva en la práctica del centro, quizás no en el sentido que quisiera el legislador, pero en definitiva tienen su impacto (Sancho, Petry, Domingo, Müller, y Giró, 2012).

Desde los años 80 del siglo pasado, las diferentes administraciones (europeas, nacionales y autonómicas) han desarrollado estas iniciativas y programas para promover el uso y la integración masiva de las TIC en educación. Estas directrices buscan ser un factor decisivo para un eficaz impacto tecnológico en el contexto escolar, que disminuya las barreras tanto en relación al profesorado como en relación al centro.

A nivel nacional como autonómico, estas políticas TIC han tenido como resultado más relevante la creación de por lo menos un aula informática con acceso a Internet en todos los centros educativos y en algunos casos la dotación de varios recursos tecnológicos (Proyectores...) y computadoras en las aulas ordinarias. Este hecho ha supuesto un impacto limitado en la mejora significativa y generalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, con la puesta en escena de modelos 1:1 se ha abierto una nueva línea de actuación tanto a nivel estatal (Escuela 2.0) como en la Comunidad Autónoma Vasca (En adelante CAV) a través de una nueva organización espacial de las TIC en base al modelo de inmersión tecnológica del alumnado (Fernández, Correa, y Losada, 2011; Correa, Losada, y Fernández, 2012). Este modelo 1:1 se basa en la dotación de una computadora por alumno y se asienta en los principios basados en el acceso universal a las tecnologías tanto dentro como fuera del ámbito escolar, en el fomento del aprendizaje colaborativo y en el desarrollo de cierto grado de autonomía.

Este modelo de inmersión tecnológica está extendiéndose con rapidez principalmente por Europa, Asia y América (Warschauer, 2006). Entre los muchos ejemplos se pueden destacar el Plan Ceibal de Uruguay, el Plan Magallanes de Portugal o el Programa «Conectad.Igualdad» de Argentina. Estas iniciativas han traído consigo una gran inversión de fondos públicos y privados, sin evidencia clara acerca de su relación coste-efectividad. Sin embargo, se han realizado estudios preliminares sobre el efecto en los centros escolares de esta presencia masiva de tecnología. En algunos estudios se concluye que ha habido un impacto positivo en el desarrollo de las competencias TIC del alumnado y en el logro de una mayor equidad en la superación de la brecha digital (Valiente, 2010). No obstante, otros estudios similares realizados sobre la eficacia del programa Escuela 2.0 apuntan que esta iniciativa no ha tenido los efectos didácticos deseados en el modo de organizar y gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Santiago, Navaridas y Repáraz, 2014). En definitiva, no se observan mejoras evidentes en el aprendizaje de las áreas curriculares, ni transformación significativa en las estrategias metodológicas del profesorado.

En la CAV, esta propuesta del modelo 1:1 se denomina «Eskola 2.0» y se estructura en tres ejes fundamentales. El primer eje se basa en la dotación de recursos y lleva implícito el modelo 1:1 puesto que transforma la organización espacial de las aulas mediante su digitalización. Este planteamiento pretende ser un avance cualitativo en relación a las políticas pretéritas educativas TIC basadas en la dotación de aulas informáticas centralizadas o en su defecto, en la implementación de ordenadores y periféricos en aulas ordinarias. La digitalización del aula supone garantizar el acceso ubicuo a un «netbook» por parte de cada estudiante. Asimismo, a las aulas inmersas en esta iniciativa se les dota de acceso a Internet mediante una red inalámbrica y se les instala una Pizarra Digital Interactiva.

El segundo eje se basa en la modificación de las prácticas docentes y en la creación de diferentes materiales educativos acordes con la Internet actual. El objetivo que se busca es la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante los postulados de la Web 2.0 o Web social (O'Reilly, 2005). Una web que promueve un usuario activo y protagonista, que crea, discute y comparte a través de innumerables servicios y herramientas.

Esta convergencia de medios digitales mejora el potencial de la comunicación dentro del aula y provee al alumnado de nuevas fórmulas a la hora de transformar la información en conocimiento. Asimismo, los servicios y herramientas web abren la puerta al aprendizaje colaborativo gracias a las nuevas posibilidades de participación y de interacción en diversos espacios compartidos.

Para llevar a cabo esta «educación 2.0» es necesario integrar una «metodología 2.0» que rompa los roles tradicionales del profesor y del alumno. El docente debe convertirse en el guía y en el dinamizador del proceso de aprendizaje de su alumnado. Teniendo en cuenta este nuevo papel, el profesorado debe llevar a cabo iniciativas que fomenten la participación activa de sus estudiantes.

Para hacer frente al reto de integrar curricularmente la web social en las escuelas vascas, la iniciativa «Eskola 2.0» promueve un tercer eje basado en la formación del profesorado. Esta formación está basada en el modelo teórico TPACK (Mishra y Koehler, 2006) que reivindica que para que exista un uso adecuado de la tecnología en la escuela, el docente debe combinar la comprensión y la negociación entre conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares en un contexto determinado. Esta interrelación compleja y contextualizada debe regirse en un conocimiento y un manejo por parte del docente de aspectos relacionados con el tema a tratar, de diferentes estrategias y técnicas didácticas, así como de diversas herramientas tecnológicas actuales (Loveless, 2011).

Es evidente que existen algunos efectos positivos de los Modelos 1:1. No obstante, debido a que los estudios rigurosos son más bien escasos, se necesitan más pruebas sobre cómo se usan las TIC dentro de las clases y sobre cuál es el grado de consecución de los objetivos de estas iniciativas (Penuel, 2006). Debido a esto, el objetivo perseguido en esta investigación educativa es analizar los efectos del modelo 1:1 en las aulas de los centros escolares de Educación Primaria de la CAV en base a las expectativas y visiones de su profesorado.

MÉTODO

Participantes

El universo objeto de estudio de esta investigación descriptivo-exploratoria ha sido el profesorado 5. y 6. de Educación Primaria de la CAV que imparte docencia en las aulas digitalizadas de la iniciativa «Eskola 2.0. Se ha realizado un muestreo no probabilístico de corte incidental debido a la dificultad de acceso a los individuos de la población. No obstante, se ha procurado garantizar la representatividad mediante la amplia difusión realizada de la investigación entre la población objeto de estudio.

Según datos del EUSTAT (Instituto Vasco de Estadística), en el curso escolar 2010/2011 llevaban a cabo labores docentes en la Educación Pri-

maria un total de 7.121 profesores de la red pública. Por lo tanto, se puede estimar que un número no superior a 2.500 docentes, entre maestros tutores y maestros especialistas, intervienen en alguna de las 1.043 aulas digitalizadas de 5. y 6. de primaria en centros públicos (Consejo Escolar de Euskadi, 2013).

Tabla 1.

Estadísticos Descriptivos de los Profesores Participantes en el Cuestionario en Términos de Frecuencias y Porcentajes

		Frecuencia	%
Sexo	Varón	109	29.9
	Mujer	249	68.4
	No válido	6	1.6
Edad	55 o más años	57	15.4
	45-54 años	210	57.7
	35-44 años	60	16.5
	25-34 años	37	9.6
Experiencia docente	21 o más años	230	63.2
	11-20 años	88	24.2
	0-10 años	46	12.6

La previsión del tamaño de la muestra fue de 334 maestros en base a un nivel de confianza del 95 % y un error muestral previsto de $\pm 5\%$. Gracias a la colaboración voluntaria y desinteresada de profesores de aulas digitalizadas de Educación Primaria se ha conformado una muestra amplia y representativa de la población a estudiar superior a la prevista. Se ha logrado la participación en el cuestionario (Tabla 1) de un total de 364 profesores de 5.º y 6.º de Educación Primaria para la obtención de sus visiones y expectativas ante la iniciativa autonómica basada en el Modelo 1:1.

Instrumentos

El instrumento de recogida de datos utilizado en este estudio empírico ha sido el cuestionario. Su diseño lo han llevado a cabo 65 investigadores que participan en una investigación sobre los modelos 1:1 financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Esta herramienta *ad hoc* está construida en varias etapas a partir de la definición operacional del constructo que subyace del modelo 1:1 de integración de las TIC y de las características propias de la implantación en las diferentes comunidades autónomas de España. Este cuestionario tiene como finali-

dad obtener información sobre los usos, las expectativas, las opiniones y las valoraciones del profesorado en relación a las iniciativas de inmersión tecnológica implantadas en España.

Con el objeto de fortalecer inicialmente la validez de contenido del instrumento, se sometieron a criterio de varios jueces expertos en la realidad de la integración TIC y con las sugerencias recibidas se redujeron y/o ajustaron los ítems. La estructura conceptual del cuestionario está dividida en 6 dimensiones, contenidas en 32 preguntas con respuestas de elección simple o múltiple, abiertas, así como escalas valorativas tipo Likert.

La validez interna del instrumento ha sido demostrada. El nivel de consistencia interna de todo el cuestionario obtenido mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach ha sido excelente ($\alpha = .946$). Asimismo, los índices de fiabilidad obtenidos en cada una de sus dimensiones del cuestionario han sido superiores a $\alpha = .73$.

La dimensión «Datos identificativos» contiene las variables independientes de este estudio. Se estructura en 9 ítems sobre las características personales y profesionales del profesor. Por un lado, se recoge la edad y el sexo del encuestado. Por otro lado, se formulan preguntas sobre diversos aspectos profesionales: Tipo de centro donde trabaja, experiencia docente previa, curso y ciclo en el que desarrolla su actividad, así como áreas curriculares en las que imparte.

En la segunda dimensión denominada «TIC y práctica docente en el aula», a través de 6 ítems se indaga sobre los recursos TIC que dispone como profesor en su aula, su actitud ante los mismos, así como la frecuencia de uso y el tipo de actividades que realiza. El tipo de agrupamiento que utiliza en las tareas realizadas con TIC es también una información requerida. Por último, el efecto de la tecnología en la práctica docente está recogida en una pregunta. La consistencia interna de la dimensión ha sido de $\alpha = .776$.

La tercera dimensión denominada «TIC y centro escolar» consta de 3 ítems y tiene como objeto conocer su valoración acerca del impacto de la iniciativa «Eskola 2.0» en la escuela donde trabaja. Asimismo, existen cuestiones relacionadas con el papel del coordinador TIC del centro. La fiabilidad de la dimensión fue de $\alpha = .737$.

La cuarta dimensión denominada «TIC y alumnado» se compone de 4 preguntas que tiene como objetivo recopilar información sobre los recursos tecnológicos que dispone en el hogar el alumnado y el uso que hace de los mismos. Asimismo, en este apartado se recoge la opinión sobre las habilida-

des digitales de sus estudiantes y el impacto de las mismas sobre sus estrategias de aprendizaje. La consistencia interna de este factor ha sido de $\alpha = .933$.

La quinta dimensión denominada «TIC y profesorado» recopila información mediante 4 ítems sobre la frecuencia de uso de herramientas tecnológicas por parte del profesorado en el ámbito doméstico. Asimismo, recoge cuestiones acerca de las demandas formativas que a juicio del encuestado son necesarias para la utilización de las TIC. La fiabilidad de la dimensión ha sido de $\alpha = .888$.

La sexta y última dimensión denominada «Valoración de la iniciativa 1:1» explora la opinión del docente encuestado en relación a esta política. Mediante 6 preguntas se pretende obtener el grado de información sobre la iniciativa que dispone y el tipo de impacto que prevé a medio plazo. Por último, los aspectos positivos y negativos de la iniciativa son recogidos a través de preguntas abiertas. La consistencia interna del factor ha sido de $\alpha = .906$.

Procedimiento

En este estudio empírico la recogida de datos se ha realizado mediante un cuestionario online, gracias al apoyo técnico ofrecido por el Instituto de Tecnología Educativa dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Durante el primer semestre de 2011 el profesorado de la red vasca de enseñanza ha tenido a su disposición dicho instrumento para su participación voluntaria.

Análisis de datos

La aplicación informática utilizada ha sido el paquete estadístico IBM SPSS en su versión 19. Tras la codificación de los ítems, el etiquetado de las variables y la introducción de los datos en este software, en todas las respuestas recogidas se han realizado diferentes análisis estadísticos. Tanto en las respuestas de elección simple o múltiple, así como en las escalas valorativas tipo Likert se han realizado estadísticos descriptivos y de frecuencia, así como inferenciales (Chi cuadrado y ANOVA).

RESULTADOS

Tras los análisis estadísticos pertinentes solo se han encontrado diferencias significativas en el ítem que recoge información sobre el efecto de la

tecnología en el aprendizaje en relación a la edad del docente. No obstante, a partir de la diversidad y la significatividad existente en la muestra se puede describir la realidad de la implantación y el efecto del modelo 1:1 en la CAV. Para tal fin, los resultados obtenidos se han clasificado en función de 4 cuestiones a responder acerca de este modelo de integración de las TIC en el aula.

¿Cómo es la práctica docente en el aula con las TIC?

Se observa una frecuencia de utilización de los diferentes recursos didácticos en la que destaca el uso diario de los libros de texto (61,3%), de la pizarra tradicional (53,6%) y del cuaderno del alumno, de las enciclopedias y de otros documentos en papel (50,3%). Asimismo, menos de la mitad de los profesores manejan todos los días los ordenadores (43,1%) e Internet (44,2%) para el desarrollo de su práctica educativa. Sin embargo, la frecuencia de uso mayoritaria de la pizarra digital interactiva (el 36% utiliza varios días a la semana) y de los medios audiovisuales tradicionales como el video (el 29,7% utiliza alguna vez en el curso) no es diaria.

Las actividades realizadas mayoritariamente con las herramientas tecnológicas existentes dentro del aula por los encuestados (Figura 1) son: la petición de búsquedas de información en Internet al alumnado (93,7%), la realización de trabajos con procesador de texto (78,6%) y la resolución de actividades y ejercicios online (68,1%). Asimismo, otra de las acciones más realizadas es la explicación de los contenidos de los temas (76,1%) apoyada en la Pizarra Digital Interactiva. Otro tipo de actividades con las TIC son escasamente realizadas.

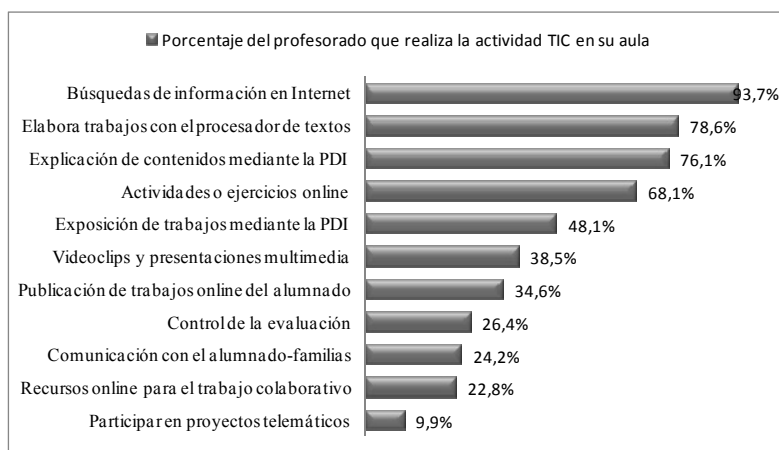


Figura 1. Tipos de acciones desarrolladas con las TIC

En relación al modo de agrupar y organizar el alumnado para realizar las tareas anteriormente mencionadas, más de la mitad del profesorado (59,1%) sitúa todos los días o varios días a la semana a sus estudiantes individualmente con el fin de trabajar con el ordenador. La organización basada en pequeños grupos que trabajan autónomamente es mucho menos utilizada, con un 53,9% de docentes que la llevan a cabo esporádicamente. Por último, la utilización de la tecnología en gran grupo es muy poco habitual. Más de la mitad del profesorado (58,3%) casi nunca o nunca agrupa al alumnado de esta forma.

Sobre el impacto que están teniendo las TIC en su práctica docente, los encuestados han respondido mayoritariamente (83,8%) que existe una mayor motivación e implicación del alumnado en las actividades del aula. Asimismo, el profesorado participante en este cuestionario (80,8%) considera que estas herramientas están provocando un cambio o una transformación en su metodología de enseñanza. El desarrollo de nuevos métodos de enseñanza (metodología por proyectos, aprendizaje cooperativo, investigación en el aula, proyectos intercentros,...) y la reorganización de los tiempos, los espacios y los agrupamientos dentro del aula son efectos reconocidos por más de la mitad de los docentes. Eso sí, la pérdida del protagonismo del libro de texto, incluyendo su menor relevancia en el proceso educativo, solo es reconocida por el 44,5% de los encuestados.

Únicamente un porcentaje reducido de los profesores considera negativamente el impacto de las herramientas tecnológicas en su práctica en el aula. La sensación de inseguridad y confusión del maestro en su utilización (30,8%), la pérdida de tiempo y la distracción del alumnado (13,7%) y la sensación de que el esfuerzo no compensa (12,1%) son respuestas poco frecuentes entre los encuestados.

Otro de los temas tradicionales asociados a la implantación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje son los materiales digitales y su disponibilidad. Los encuestados en su mayoría están totalmente o bastante de acuerdo en que la administración debe crear y publicar mucha más cantidad de materiales didácticos online (75,7%) y debe potenciar sitios web como Agrega, Educared, Aulablog y similares, puesto que consideran que son buenos recursos para encontrar materiales o contenidos digitales (71,2%).

Por último, con los resultados obtenidos se pone en cuestión dentro del trabajo en el aula la utilización de las herramientas y servicios web 2.0. Solamente el 26,9% del profesorado considera conveniente una utilización masiva de blogs, wikis, redes sociales, servidores de video... en su práctica docente.

¿Cómo se organizan las TIC en el centro escolar y cómo es la comunicación con el entorno?

Tras la implantación de la iniciativa «Eskola 2.0», el impacto más evidente que ha sufrido la escuela radica en la mejora sustancial de recursos e infraestructura TIC disponibles, tanto en cantidad como en calidad (57,7%). Asimismo, el papel del coordinador TIC dentro de la escuela es considerado por la mayoría del profesorado encuestado (88,8%) como muy necesario o bastante necesario. Desgraciadamente, un 15,4% de los mismos no disponen en su centro de esta figura.

Entre las funciones mejor valoradas destacan la orientación al profesorado en el desarrollo de la docencia con TIC (63,2%), la administración y la actualización de los recursos y herramientas informáticas (65,7%), así como la organización de la formación del profesorado sobre TIC en el centro (57,1%). Asimismo, alrededor de la mitad de los profesores informan que los coordinadores TIC ofrecen información sobre los contenidos o materiales digitales en la web y administran los recursos extranet del centro (web, blog, sitio web, portal noticias, wiki, red social,...) en sus centros.

Sin embargo, no se ha registrado un enriquecimiento de las vías de comunicación con los diferentes miembros de la comunidad escolar y con los agentes educativos externos. Los profesores encuestados reconocen que la comunicación online entre el profesorado del centro (76,9%), con las familias (79,9%) y con el entorno social, cultural y económico (75,8%), así como el contacto con otros centros educativos a través de Internet (85,4%) y con los servicios educativos de la administración (73,1%) no ha sufrido una mejora sustancial con la implantación de esta iniciativa.

¿Cómo usa las TIC el alumnado?

En relación al hogar, casi tres cuartas partes de estos docentes (73,1%) tienen la mayoría o todo el alumnado con ordenador e Internet. Entre la división en tres tareas básicas que se pueden realizar con un ordenador en sus casas, los docentes opinan mayoritariamente que la frecuencia de uso es diaria o casi todos los días de la semana para el ocio, el juego y la diversión (74,7%), así como para comunicarse con sus amigos (65,4%). Sin embargo, El uso es más esporádico a la hora de realizar las tareas escolares. Los estudiantes (72%) utilizan ocasionalmente las TIC para el estudio.

A través de la valoración de los profesores encuestados se ha obtenido la competencia digital de los estudiantes. Los valores recogidos se han situado entre 1 (Nada) a 5 (Mucho). Las medias obtenidas proporcionan un perfil

competencial (Figura 2) basado en el manejo técnico de los diferentes aparatos y hardware y en la habilidad para buscar y localizar información en Internet.

—Media del profesorado sobre la percepción de la habilidad digital de su alumnado—



Figura 2. Perfil competencial del alumnado ante las TIC

Sin embargo, los datos obtenidos muestran un distanciamiento significativo por debajo del valor medio (2,5 puntos) de la escala Likert en habilidades TIC importantes. En general, el profesorado considera que sus estudiantes están poco capacitados para trabajar colaborativamente en entornos de comunicación (blogs, wikis...), para resolver problemas y tomar decisiones, así como para elaborar objetos o productos multimedia mediante las TIC.

En relación al contexto escolar, los efectos más significativos (Tabla 2) que tienen las TIC en el aprendizaje son el incremento de la motivación y la implicación en las tareas de clase, el desarrollo de la competencia digital y la mejora de la capacidad de gestión de la información, así como la facilitación a la hora de buscar en distintas fuentes y recursos. En estos dos últimos ítems existen diferencias significativas en los docentes de edades comprendidas entre 35 y 54 años.

Tabla 2.

Diferencias de Medias en el Efecto de las TIC en el Aprendizaje en Relación a la Edad del Docente

		25-34	35-44	45-54	'55	Total
Están más motivados e implicados con la tarea de clase	N	37	70	210	57	364
	Media	3.35	3.98	3.83	3.54	3.76
	DT	1.549	.965	1.015	1.415	1.152
	F					3.318
	Sig.					.020*

		25-34	35-44	45-54	'55	Total
Han desarrollado la competencia digital y gestión de la información	N	37	70	210	57	364
	Media	3.14	3.66	3.34	3.16	3.34
	DT	1.456	.993	1.052	1.360	1.147
	F					2.054
	Sig.					.052
Buscan información y utilizan distintas fuentes	N	37	70	210	57	364
	Media	2.92	3.57	3.38	2.96	3.30
	DT	1.299	.851	1.034	1.322	1.104
	F					4.918
	Sig.					.002**
Han adquirido mejor los conocimientos / contenidos de la materia	N	37	70	210	57	364
	Media	2.54	3.02	3.00	2.72	2.91
	DT	1.238	.983	.923	1.320	1.046
	F					2.941
	Sig.					.033*
Ha mejorado su rendimiento	N	37	70	210	57	364
	Media	2.46	3.07	2.92	2.79	2.88
	DT	1.304	.918	1.034	1.333	1.105
	F					2.604
	Sig.					.052
Trabajan más en equipo y de forma colaborativa	N	37	70	210	57	364
	Media	2.43	2.98	2.76	2.65	2.75
	DT	1.405	.983	1.137	1.261	1.167
	F					1.873
	Sig.					.134
Saben utilizar y expresarse a través de distintos lenguajes (Visual, sonoro...)	N	37	70	210	57	364
	Media	2.38	2.80	2.83	2.35	2.70
	DT	1.320	1.086	1.115	1.445	1.201
	F					3.498
	Sig.					.016*
Saben expresarse y comunicarse mejor	N	37	70	210	57	364
	Media	1.86	2.27	2.31	2.19	2.24
	DT	1.110	.989	.962	1.093	1.008
	F					2.165
	Sig.					.092

¿Cuál es la valoración y sus expectativas con respecto al modelo 1:1?

Solo algo menos de un cuarto de los encuestados (22,8%) considera acertada la actual política educativa sobre TIC. Sin embargo, una mayoría significativa de la muestra (62,1%) apoya la política de inversiones basada en la digitalización de su aula. Los profesores valoran positivamente dispo-

ner de una Pizarra Digital Interactiva, de conexión a Internet y de un ordenador por alumno dentro del aula. Sin embargo, no existe consenso sobre la pertinencia de extender la iniciativa a los restantes ciclos de la Educación Primaria.

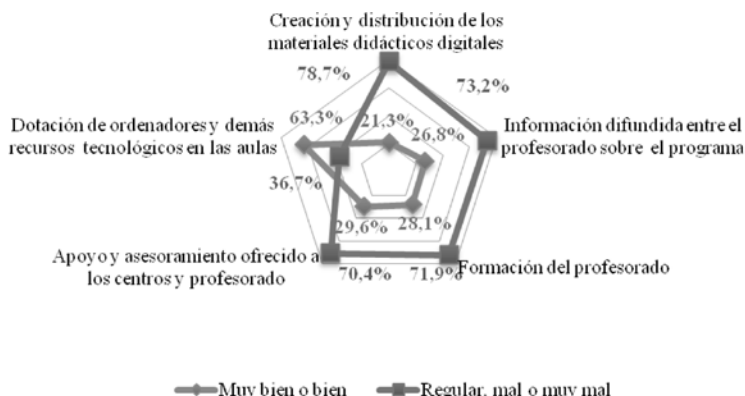


Figura 3. Valoración de la política de implantación del modelo 1:1 en CAV

Con respecto al impacto a medio plazo de la iniciativa «Eskola 2.0», la opinión del profesorado encuestado es casi unánime (96,2%) puesto que intuyen que tendrá algún efecto destacable. En este sentido, aproximadamente 8 de cada 10 docentes consideran que aumentará notablemente la cantidad de tecnología disponible en los centros y aulas, proporcionará mayor formación al profesorado en el uso de las TIC y fomentará la innovación en la metodología docente.

Por último, a modo resumen (Figura 3) se puede afirmar que la iniciativa «Eskola 2.0» solo aprueba en la dotación de recursos tecnológicos en el aula (63,3%). Lamentablemente, esta política suspende ampliamente en aspectos tan variados como la información difundida entre el profesorado (73,2%), en la formación desarrollada (71,9%), en el apoyo y asesoramiento ofrecido a los centros (70,4%) y en la creación y distribución de los objetos digitales educativos (78,7%).

DISCUSIÓN

El problema de investigación planteado en este estudio ha obligado a recabar información sobre el impacto organizativo y pedagógico del modelo OLPC. El cuestionario aplicado al profesorado ha reportado una primera radiografía del modelo de acceso ubicuo de ordenadores para cada alumno en la CAV y su impacto en la mejora de la calidad en la educación.

Se puede concluir que la irrupción del modelo 1:1 no ha supuesto la presencia de la filosofía 2.0 ni del Modelo TPACK en las aulas. En este sentido, tanto el modo de utilización de las herramientas y de los materiales digitales, así como su frecuencia de uso describen un planteamiento didáctico tradicional. La preponderancia del libro de texto y del cuaderno del alumno no ha variado. La frecuencia de utilización de los ordenadores e Internet dentro del aula es inferior con respecto a este tipo de tecnologías clásicas.

Es verdad que se observan ciertos guiños a la renovación de herramientas dentro del aula. El profesorado incluye a veces en su planteamiento didáctico la utilización de ordenadores para la búsqueda y el tratamiento de la información, así como para la resolución de actividades y ejercicios individuales online. Pero, estos leves cambios en la metodología docente, fundamentados principalmente en el uso de navegadores web y procesadores de texto, no implican la tan ansiada transformación de la práctica profesional. El aprendizaje y el trabajo colaborativo del alumnado no se garantizan.

La iniciativa actual no ha fomentado todavía el uso de herramientas tecnológicas actuales para la compartición de espacios de trabajo y para la comunicación entre personas. Asimismo, los docentes continúan promoviendo el agrupamiento individual a la hora de usar las TIC. Hay que recordar que entre sus bases teóricas existe una apuesta firme y clara hacia la Web social y hacia una metodología 2.0. Es evidente que ante este planteamiento tan claro y respaldado por una inversión económica tan importante, esta política educativa debiera ya haber empezado a dar sus frutos.

Pero tras la recogida de datos, se debe concluir que actualmente dentro de las aulas no existe una utilización rica y variada de las TIC que saque partido a este potencial de comunicación y transformación de la información en conocimiento. El rol clásico del profesorado basado en la explicación de los contenidos y de las lecciones, aunque sea con soporte de la Pizarra Digital Interactiva, no es suficiente para lograr el protagonismo activo y participativo del alumnado, ni la interacción entre pares.

Aunque existen muy pocos cambios en la metodología utilizada para la práctica docente, se perfilan unas cuantas mejoras. El profesorado ha logrado mitigar una serie de barreras tradicionales a nivel de profesor. Se observa que se ha generalizado la percepción de los beneficios de las herramientas digitales en el contexto escolar, sobre todo a la hora de motivar e implicar al alumnado. Asimismo, la mejora de la confianza en sí mismo reportada puede provocar nuevos planteamientos y ahondar más allá de pequeñas modificaciones, asumiendo una verdadera transformación de su práctica docente.

En esta misma línea, la implantación del modelo 1:1 no ha supuesto una transformación organizativa y de comunicación hacia planteamientos colaborativos en los centros escolares. Esta política sigue perpetuando una visión tecnocentrista de la integración de las TIC. El aumento de las herramientas tecnológicas en la escuela no ha supuesto una mejora significativa en los procesos comunicativos y de interacción en la institución con los diversos agentes educativos con los que se relaciona. Aunque ha habido un mayor número de ordenadores y periféricos en los centros, incluso una mejor conexión a Internet, este hecho no ha supuesto una mejora sustancial de la manera de estar en contacto con el alumnado, las familias y demás agentes de la comunidad escolar.

Asimismo, en la línea con otros estudios (McGarr y McDonagh, 2013), esta investigación ha puesto de manifiesto que la figura del coordinador TIC dentro del centro escolar sigue cumpliendo funciones eminentemente técnicas frente a otras de mayor calado o con mayor influencia pedagógica. Una verdadera ruptura con la gramática escolar exige disponer de recursos personales formados y dispuestos a liderar en el reto de la integración tecnológica. Como evidencian Tondeur, Cooper, y Newhouse (2010), los coordinadores TIC deben incluirse formalmente dentro de las estructuras de decisión de la escuela para un buen impacto en la integración de las TIC. Pero, difícilmente se logrará un impacto positivo de lo tecnológico, si su tarea principal sigue siendo la resolución de problemas técnicos y no una verdadera reflexión sobre dónde está su centro escolar y hacia dónde se dirige. Seguramente, esta falta de planificación dificulta enormemente la orientación al profesorado en el desarrollo de la docencia con estos nuevos recursos y la consecución de la tan ansiada transformación de la práctica docente dentro de las aulas.

Por último, es necesario concluir que las evidencias recogidas informan que el modelo OLCP no tiene actualmente el efecto deseado en base a lo esperado por sus impulsores dentro de la administración educativa vasca. Falta una reflexividad sobre la justificación pedagógica del uso de las TIC en el aula por parte del profesorado (Fernández, Losada, Correa, 2014). Sin embargo, las expectativas a medio plazo del profesorado auguran una posibilidad de cambio metodológico en su práctica docente. Se constata que los docentes consideran una buena oportunidad para poder tener al alcance un mayor número de recursos tecnológicos y una mejor infraestructura en sus centros escolares, así como para poder reciclarse y mejorar ante lo digital en su trabajo. Pero, ¿será suficiente para mejorar la calidad en la educación?

Lo más probable es que la innovación pedagógica con TIC, aunque sea de modo aislado, será promovida por este modelo 1:1. No obstante, no se puede olvidar que políticas educativas TIC anteriores, en base a su novedad,

impulsaron a cierto número de docentes y de escuelas a hacer algo diferente y a adaptarse a las nuevas demandas sociales (De Pablos, Area, Valverde y Correa, 2010).

A partir de las experiencias y evaluaciones de los proyectos de 1:1, tanto en países desarrollados como en aquellos en desarrollo, se evidencia que estas herramientas tecnológicas al servicio del alumnado serán un fracaso en la transformación de las prácticas educativas del centro, si no vienen acompañadas de un proyecto educativo (Area, 2011). Si se pretende conseguir un uso significativo y eficaz de las TIC, las escuelas deben garantizar el ajuste entre sus concepciones pedagógicas con la forma que utilizan estas tecnologías en las aulas (de Koster, Kuiper, y Volman, 2012). Por lo tanto, una visión compartida sobre la innovación es esencial para el logro de una implementación efectiva de las tecnologías (Kirkland & Sutch, 2009; Law *et al.*, 2008; Fullan, 2001). Solo así se podrá tener un impacto transformador sobre la gramática escolar reguladora de los modelos implícitos de la práctica docente.

AGRADECIMIENTOS:

*Proyecto «Las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas». EDU2010-17037. MICINN 2010-2014.

*Grupo de investigación consolidado por el Sistema Universitario Vasco «ELKARRIKERTUZ: Innovación educativa con tecnologías digitales: cambio tecnológico y transformaciones culturales y educativas» (IT563-13). Convocatoria 2013-2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. (2005). Tecnologías de la Información y Comunicación en el Sistema Escolar: Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 3-25.
- Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 49-74.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe *European Schoolnet. European Communities*. Recuperado de <http://goo.gl/gUxEbQ>
- BECTA. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Retrieved from <http://goo.gl/0nMbE>
- Claro, M., Nussbaum, M., López, X., & Díaz, A. (2013). Introducing 1 to 1 in the Classroom: A Large-scale Experience in Chile. *Educational Technology and Society*, 16(3), 315-328.
- Condie, R. & Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools —a landscape review*. Retrieved from <http://goo.gl/UjBYVA>
- Consejo Escolar de Euskadi (2013). *La Educación en Euskadi: Informe 2010-2012*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Correa, J.M., Losada, D. y Fernández, L. (2012). Políticas educativas y prácticas escolares de integración de las tecnologías en las Escuelas del País Vasco: Voces y cuestiones emergentes. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 21-30.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Harvard, Massachusetts: Harward University Press.
- Culp, K.M., Hawkins, J. & Honey, M. (1999). *Review paper on educational technology research and development*. Recuperado de <http://goo.gl/CAx49t>
- de Koster, S., Kuiper, E. y Volman, M. (2012). Concept-guided development of ICT use in 'traditional' and 'innovative' primary schools: what types of ICT use do schools develop? *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 454-464. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00452.x
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J. y Correa, J. M. (Eds.). (2010). *Políticas Educativas y Buenas Prácticas con TIC*. Barcelona: Grao.
- Dede, C. (2011). Reconceptualizing technology integration to meet the challenges of educational transformation. *Journal of Curriculum and Instruction*, 5(1), 4-16. doi: 10.3776/joci.2011.v5n1p4-16
- Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers and Education*, 51(1), 187-199.
- Ely, D. P. (1999). Conditions That Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations. *Educational Technology*, 39(6), 23-27.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. doi: 10.1007/BF02504683

- Fernández, L., Correa, J. M. & Losada, D. (2011). OLPC project in the Basque Country: Eskola 2.0. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2207-2213. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.081
- Fernández, L., Losada, D., y Correa, J. M. (2014). Análisis intercasos de prácticas TIC en las aulas de Educación Primaria con un modelo 1:1. *Profesorado: Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 18(3), 27-40.
- Foon, K. y Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252. doi: 10.1007/s11423-006-9022-5
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kirkland, K., & Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation: A literature review*. Retrieved from <https://goo.gl/AgjUCW>
- Law, N., Pelgrum, W. J. & Plomp, T. (Eds.). (2008). *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World*. Hong Kong: Springer.
- Losada, D., Karrera, I. & Jiménez de Aberasturi, E. (2012). Factors Facilitating Successful Educational Innovation with ICT in Schools. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 113-134.
- Loveless, A. (2011). Technology, pedagogy and education: reflections on the accomplishment of what teachers know, do and believe in a digital age. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(3), 301-316. doi: 10.1080/1475939X.2011.610931
- McGarr, O., & McDonagh, A. (2013). Examining the role of the ICT coordinator in Irish post-primary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-16. doi: 10.1080/1475939X.2012.755132
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-342.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. Retrieved from <http://goo.gl/r4yY>
- Penuel, W.R. (2006). Implementation and Effects Of One-to-One Computing Initiatives: A Research Synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 329-348.
- Rudd, P., Teeman, D., Marshall, H., Mundy, E., White, K., Lin, Y. & Cardozo, V. (2009). *Harnessing Technology Schools Survey 2009: analysis report*. Recuperado de <http://goo.gl/Q7YIwf>
- Santiago, R., Navaridas, F., & Reparaz, C. (2014). La Escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XX1*, 17(1), 243-270.
- Sancho, J. M., Petry, P. P., Domingo, L., Müller, J. y Giró, X. (2012). El Instituto La Mollora. Una apuesta por la integración de las TIC. In J.M. Sancho y C. Alonso (Eds.), *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas* (pp. 61-85). Barcelona: Octaedro.
- Sipilä, K. (2010). The impact of laptop provision on teacher attitudes towards ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-16. doi: 10.1080/1475939X.2012.755132

- gogy and Education*, 19(1), 3-16. doi: 10.1080/14759390903579257
- Tondeur, J., Cooper, M. y Newhouse, C. P. (2010). From ICT coordination to ICT integration: a longitudinal case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(4), 296-306. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00351.x
- Tong, K.P. & Trinidad, S.G. (2005). Conditions and Constraints of Sustainable Innovative Pedagogical Practices Using Technology. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 9(3). Recuperado de <http://goo.gl/Fpytta>
- Valiente, O. (2010). 1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications. *OECD Education Working Papers*, 44. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmjzwl9vr2-en>
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2011). A new ICT curriculum for primary education in flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Educational Technology and Society*, 14(2), 124-135.
- Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D. & Brummelhuis, A. (2011). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A Call to Action. *Journal of computer assisted learning*. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00453.x
- Voogt, J. y Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. doi: 10.1080/00220272.2012.668938
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. New York: Teacher's College Press.
- Zhao, Y., Pugh, K. & Sheldon, S. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Daniel Losada Iglesias. Doctor en Ciencias de la Educación y profesor agregado del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Es miembro del grupo de investigación consolidado por el Sistema Universitario Vasco «ELKARRIKERTUZ: Innovación educativa con tecnologías digitales: cambio tecnológico y transformaciones culturales y educativas» (IT563-13). Sus principales líneas de investigación son la tecnología educativa y la formación de profesorado. Cuenta con publicaciones en diferentes revistas nacionales e internacionales.

José Miguel Correa Gorospe. Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Es el investigador principal del grupo de investigación consolidado por el Sistema Universitario Vasco «ELKARRIKERTUZ: Innovación educativa con tecnologías digitales: cambio tecnológico y transformaciones culturales y educativas» (IT563-13). Ha dirigido proyectos de investigación competitivos nacionales y autonómicos. Su actividad investigadora se centra en la construcción de la identidad docente y en el estudio de la integración de las TIC en la educación. Cuenta con publicaciones en diferentes revistas nacionales e internacionales.

Lorea Fernández Olaskoaga. Profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco y doctora en Ciencias de la Educación. Es miembro del grupo de investigación consolidado por el Sistema Universitario Vasco «ELKARRIKERTUZ: Innovación educativa con tecnologías digitales: cambio tecnológico y transformaciones culturales y educativas» (IT563-13). Su línea de investigación se centra en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Cuenta con diferentes publicaciones en obras colectivas nacionales.

Dirección de los autores: Daniel Losada Iglesias
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar
Facultad de Educación, Filosofía y Antropología
Plaza Oñati, 3
20018 Donostia-San Sebastián
E-mail: daniel.losada@ehu.eus

José Miguel Correa Gorospe
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología
Plaza Oñati, 3
20018 Donostia-San Sebastián
E-mail: jm.correagorospe@ehu.eus

Lorea Fernández
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar
Facultad de Educación, Filosofía y Antropología
Plaza Oñati, 3
20018 Donostia-San Sebastián
E-mail: lorea.fernandez@ehu.eus

Fecha Recepción del Artículo: 18. Febrero. 2014

Fecha modificación Artículo: 06. Mayo. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 15. Mayo. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 13. Junio. 2016

IMPLEMENTACIÓN Y VALORACIÓN DE MEDIDAS EDUCATIVAS ORDINARIAS ADOPTADAS CON EL ALUMNADO DIAGNOSTICADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

(IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF ORDINARY EDUCATIONAL ACTION WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER STUDENTS IN THE REGION OF MURCIA)

José Antonio Rabadán Rubio
Encarnación Hernández Pérez
Joaquín Parra Martínez
Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educXX1.11932

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Rabadán Rubio, J. A.; Hernández Pérez, E. y Parra Martínez, J. (2017). Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 20(1), 363-382, doi: 10.5944/educXX1.11932

Rabadán Rubio, J. A.; Hernández Pérez, E. & Parra Martínez, J. (2017). Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la comunidad autónoma de la región de Murcia. [Implementation and evaluation of ordinary educational action with attention deficit hyperactivity disorder students in the Region of Murcia]. *Educación XX1*, 20(1), 363-382, doi: 10.5944/educXX1.11932

RESUMEN

Los objetivos del trabajo que nos ocupa son conocer cuáles son las medidas ordinarias, y el nivel de implementación de las mismas, que constituyen la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH) en la Región de Murcia y cuál es el rendimiento de este alumnado cuando es atendido de manera especializada, implementando dichas medidas ordinarias establecidas en el Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Para la obtención de los datos, que forman parte de

una investigación mucho más amplia, se realizó una encuesta telemática a todos los centros de la Región de Murcia en los cuales había constancia de la existencia de alumnos diagnosticados o en proceso de diagnóstico, por Salud Mental, de TDAH. Se remitió, por correo postal, a cada centro que en su censo tenía alumnos con TDAH, los datos de los alumnos y las claves de acceso al portal de la Universidad de Murcia, depositario de la herramienta «encuestas». La muestra estuvo constituida por 207 maestros, los cuales eran tutores de alumnos de Educación Infantil y Primaria (escolarizados en centros educativos de carácter público, concertado o privado de la Región de Murcia), que respondieron a la solicitud voluntaria realizada en el correo postal. Las medidas ordinarias desarrolladas en mayor medida han sido: «apoyo grupo ordinario» en un 61,4% de los casos, «refuerzo y apoyo curricular», en el 55,6% del alumnado diagnosticado y en un 32,9% de las ocasiones se ha llevado a cabo la «graduación de materiales y actividades» y la «inclusión de las TICs».

PALABRAS CLAVE

TDAH; diagnóstico en educación; intervención; rendimiento escolar.

ABSTRACT

The objectives of this study were to discover were the ordinary measures, their implementation level and the educational response to the needs of students with ADHD in the region of Murcia and the performance of these students when treated in a specialized manner, implementing said ordinary measures established in Decree 359/2009, dated October 30th 2009, which established the educational response to student diversity in the Autonomous Community of the Region of Murcia. To obtain the data, which is part of much wider research, a data survey was sent by post to all centers in the region of Murcia where there are students diagnosed or in the diagnosis process for mental health issues. Each center which in its census had students with ADHD was sent the student data and passwords for the University of Murcia website, which contained the «surveys» tool. The sample was 207 teachers responding to the request made in the mail voluntarily and tutors of students in nursery and primary schools. They were enrolled in public or private schools in the region of Murcia. Of these, 14 were enrolled in Nursery Education and 197 students attended Primary Education. Ordinary measures developed further are: «regular support groups» in 61.4% of cases, «curricular reinforcement and support,» in 55.6% of diagnosed students and 32.9% of the time, «graduation of materials and activities» and «inclusion of ICTs» was carried out.

KEYWORDS

ADHD; assessment; treatment; academic achievement.

INTRODUCCIÓN

La nota común que define las aulas de hoy en día, es la diversidad de los alumnos que las componen. Entre esta heterogeneidad, hallamos una variada presencia de obstáculos que impiden que los estudiantes logren los aprendizajes esperados. Uno de los escollos que actualmente interfiere en el rendimiento de niños y adolescentes es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H) (Gómez-Beneyto, Nolasco, Moncho, Pereyra-Zamora, Tamayo-Fonseca, Munarriz, & Girón, 2013; Sánchez-Navarro, Herrera & Parra, 2013). Tanto es así que, un significativo porcentaje de alumnado diagnosticado con el citado trastorno, presenta de forma comórbida un problema de aprendizaje (Guzmán & Hernández-Valle, 2005; Rodríguez-Pérez, Álvarez, González-Castro, García-Sánchez, Álvarez, Núñez, González & Bernardo, 2009). De ahí que se venga señalando al TDA-H como una de las principales causas de absentismo y fracaso escolar (Buñuel & Olivares, 2008). En otras ocasiones, aun no evidenciándose dificultades de aprendizaje específicas, es común encontrar un rendimiento insatisfactorio, frente a lo que cabría esperar en función de la capacidad intelectual del alumno (Rodríguez, 2008). La gran interferencia que este trastorno ocasiona, evidencia la necesidad de conocer las características que lo definen, para poder intervenir y paliar, en la medida de lo posible, sus posibles consecuencias negativas (García, González-Castro, Pérez, Cueli, García, & Álvarez, 2014; Orjales, 2005).

Dado que el aprendizaje emerge de una adecuada actividad mental por parte de la persona que aprende, no es de extrañar que, consecuencia del deficitario funcionamiento cognitivo, el alumno con TDA-H presente dificultades de aprendizaje. La carencia de atención hacia la información que debe ser procesada y comprendida, merma las posibilidades de que el aprendizaje se efectúe. De ahí que la capacidad manifestada por el estudiante para atender, se torne primordial para lograr avanzar en el aprendizaje.

Las carencias en las funciones ejecutivas manifestadas por el alumno con TDA-H (Carballo, Rodríguez-Blanco, García-Nieto, & Baca-García, 2014; Ramos, Michel, Sánchez, Matute & García, 2011), podrán ser solventadas con una adecuada labor docente. Ya que el alumno no cuenta con las habilidades precisas para controlar sus capacidades cognitivas, corresponderá al maestro el entrenamiento en las destrezas necesarias para un adecuado procesamiento cognitivo. Los déficits atencionales, tanto en la selección de la información relevante (la capacidad de un alumno para atender de forma selectiva al contenido e identificar lo importante, es un factor básico para aprender (Marchesi, 2005) como en el mantenimiento de la atención, se verán atenuados por la enseñanza explícita por parte del docente de las que podríamos denominar «estrategias atencionales». De este modo, el es-

tudiante automatizará ciertos procedimientos básicos para la ejecución de la tarea, albergando mayor posibilidad de realizarla correctamente. Si el alumno aprende a orientar la atención hacia lo importante, destinará menos esfuerzo al contenido irrelevante y empleará lo aprendido previamente para comprender la nueva información, tornándose, por consiguiente, el aprendizaje más sencillo. Por lo tanto, la adecuación de los métodos de enseñanza a las posibilidades de los alumnos serán determinantes para la reducción de las dificultades de aprendizaje.

Si bien la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en la búsqueda de una educación equitativa, preveía entre sus principios la disposición por parte de las administraciones de los «medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional» (LOE, 2006, p. 17179), la atención al alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, por no hallarse, en el momento de la promulgación del citado texto legislativo, catalogada de forma explícita en ninguna de las necesidades específicas de apoyo educativa previstas (necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativa o condiciones personales o de historia escolar) queda, en numerosas ocasiones, relegada al buen quehacer de los docentes.

La concreción, tres años más tarde, de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, llega de la mano del Decreto 359/2009 de 30 de octubre (CARM, 2009). En su artículo 12, son incluidas entre las dificultades específicas de aprendizaje, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H). Con la publicación del mencionado Decreto, comienza a ir calando paulatinamente entre la comunidad educativa, la identificación del TDA-H como un trastorno al que tienden a ir asociadas dificultades de aprendizaje que, del mismo modo que otras necesidades específicas de apoyo educativo, han de ser previstas y planificada la respuesta educativa pertinente a los alumnos que lo presentan. Crucial será la constitución, por parte de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, del Equipo de Orientación Específico de Dificultades de Aprendizaje. Su creación permite vislumbrar un cambio drástico en la operatividad y capacidad de resolución en los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Ante la escasez de recursos, tanto humanos como materiales, la Consejería evoca a las buenas voluntades de los profesionales, logrando alcanzar cuotas de productividad impensables con anterioridad.

Como continuación del proceso de concreción, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia aparece en el BORM la orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Cen-

tros Privados Concertados de la Región de Murcia. Como se indica en dicha orden, se pretende consolidar la coordinación, la reflexión, la planificación y la toma de decisiones compartidas por toda la comunidad escolar, como principios fundamentales en los que ha de sustentarse la respuesta educativa al alumnado escolarizado en él, entendiendo esta como la atención que proporciona toda la comunidad educativa al conjunto del alumnado del centro.

Por tanto, el Plan de Atención a la Diversidad pretende ser un marco de reflexión conjunta sobre las condiciones generales del centro, los recursos de los que dispone, los estilos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generen y el desarrollo de cada alumno para adecuar la intervención educativa a las necesidades del alumnado, incluyendo actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas adaptadas a la realidad del centro y dispuestas para la atención integral de su alumnado.

La citada Orden se estructura en nueve artículos que hacen referencia al objeto y ámbito de aplicación de la norma, la finalidad e inclusión del Plan de Atención a la Diversidad en la Programación General Anual, el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado, así como la estructura del Plan, su proceso de elaboración y redacción y, por último, el seguimiento, evaluación y revisión del Plan de Atención a la Diversidad.

Finalizando con el marco legislativo de la Región de Murcia y completando la normativa de la misma, es publicada la Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Esta Resolución surge como aportación necesaria para dar orientaciones que permitan a los centros educativos y, especialmente, a los equipos docentes, detectar lo más tempranamente posible las dificultades de aprendizaje del alumnado, adoptar las medidas ordinarias que sean precisas para una adecuada atención educativa, así como la decisión de su incorporación, en caso necesario, a los programas específicos destinados especialmente para dar respuesta a las dificultades específicas de aprendizaje que presenta.

Por otra parte, y dada la amplitud del término, se hace preciso determinar cuáles son concretamente estas dificultades de aprendizaje con el objeto de adecuar la respuesta educativa a las características y necesidades de este alumnado, dado que entre las dificultades de aprendizaje podemos encontrar alumnado que presenta trastorno por déficit de atención e hiperactividad, inteligencia límite (término empleado por la Resolución de 17 de diciembre, BORM 2012), dislexia del desarrollo u otras dificultades específicas de aprendizaje, así como dificultades específicas en el aprendizaje

del lenguaje oral, dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura: disgrafía, disortografía; dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas: discalculia y dificultades específicas en el aprendizaje pragmático o procesal: Trastorno de aprendizaje no verbal.

Este alumnado puede presentar las citadas dificultades de aprendizaje de modo aislado o combinado y con carácter transitorio o permanente, por lo que requieren de un adecuado proceso de prevención, identificación y detección, evaluación y diagnóstico e intervención y respuesta educativa.

El progresivo reconocimiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad como una dificultad de aprendizaje, que ha de ser diagnosticada de forma temprana y atendidas las necesidades educativas derivadas del mismo, tiene su reflejo en la recién publicada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). El citado texto legislativo, reconoce en su artículo 71.2 al TDA-H como una entidad diagnóstica a la que tienden a ir aparejadas necesidades educativas que han de ser atendidas por la administración competente. Si en el mismo aparecen, como nos indica la LOMCE, necesidades educativas, no es preciso esperar el diagnóstico específico por Salud Mental, sino que el tutor ha de iniciar la toma de decisiones a la hora de establecer las medidas pertinentes, de modo que el alumno sea capaz de continuar su proceso educativo.

Los objetivos del trabajo que nos ocupa, son conocer si el alumnado que presenta TDA-H está recibiendo o ha recibido atención psicopedagógica. En caso afirmativo, cuáles son las medidas ordinarias que constituyen la respuesta educativa a sus necesidades y, finalmente, cuál es el rendimiento de este alumnado. Las calificaciones medias del estudiante con TDAH son comparadas con los compañeros que no presentan déficit de atención, hiperactividad e impulsividad (muestra control), a fin de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento de alumnos con y sin diagnóstico.

Las actuaciones generales y medidas ordinarias que se plantean para el alumnado con TDAH (entre otros), sin otras comorbilidades, establecido en el Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, son las siguientes:

Actualizaciones generales

1. Los programas y actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.

2. Los programas y actividades en colaboración y coordinación con las distintas administraciones públicas, instituciones, organismos o asociaciones de nivel estatal, autonómico o local.
3. Las propuestas para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros.
4. Las propuestas de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículo.
5. La articulación de mecanismos para ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia de género o violencia escolar, o cualquier otra circunstancia que lo requiera, así como la realización de programas preventivos.
6. La organización de los grupos de alumnos, la utilización de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro y los colaboradores y agentes externos al centro.
7. La organización y coordinación entre el personal docente y, entre estos y el personal de atención educativa complementaria que interviene con el alumno.
8. Los programas, planes o proyectos de innovación e investigación educativas que favorezcan una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.
9. Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso y permanencia en el sistema educativo en igualdad de oportunidades.

Medidas ordinarias

1. Los métodos de aprendizaje cooperativo.
2. El aprendizaje por tareas, el aprendizaje por proyectos, el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo y el aprendizaje por descubrimiento.
3. El contrato didáctico o pedagógico.
4. La enseñanza multinivel.
5. Los talleres de aprendizaje.

6. El trabajo por rincones.
7. Los grupos interactivos.
8. La graduación de las actividades.
9. La elección de materiales.
10. El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental.
11. El apoyo en el grupo ordinario, siendo este al profesorado, al alumnado o al grupo-aula.
12. La tutoría entre iguales.
13. La enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria.
14. Los agrupamientos flexibles de grupo y los desdoblamientos del grupo.
15. La utilización flexible de espacios y tiempo.
16. La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula.
17. Las redes de colaboración y coordinación del profesorado.
18. La orientación para la elección de materias optativas más acordes con los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos.
19. Las estrategias metodológicas que fomentan la autodeterminación para los alumnos con necesidades educativas especiales.

MÉTODO

Participantes

Como parte de un estudio más amplio, contamos con una muestra constituida por 207 tutores de alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria, con diagnóstico confirmado por salud mental de TDA-H o en proceso de detección, escolarizados en centros educativos de carácter público, concertado o privado. Del total de los participantes, tan solo 14 se

encuentran escolarizados en Educación Infantil y los 183 restantes asisten a Educación Primaria (concentrándose el 70% de los participantes en el segundo y tercer ciclo de la citada etapa).

Gran parte de nuestros participantes impartían clase en centros públicos. Así, 125 colegios (60,4%) contaban con titularidad pública, siendo el 40% restante (82 centros) concertados. La edad de los docentes más repetida, fue la comprendida entre los 35 y los 40 años (22,7%). Inquirimos, además, acerca de la experiencia de los maestros. En más del 50% de los casos, afirmaban contar con una experiencia laboral comprendida entre los 5 y los 15 años de experiencia.

Tabla 1.
Características sociodemográficas de los participantes

Edad		Género		Experiencia		Tipo de centro		Ubicación del centro	
20-25	2,9	Femenino	67,6	Menos de 5	14	Público	60,4	Gran casco urbano	23,2
25-30	14,5	Masculino	32,4	De 5 a 10	30,9	Concertado	39,6	Casco urbano	48,8
30-35	13			De 11 a 15	19,3			Pedanía o periferia	23,7
35-40	22,7			De 16 a 20	4,8			Rural	2,9
40-45	7,7			De 21 a 25	3,9				
45-50	8,2			De 26 a 30	8,2				
50-55	15,5			Más de 30	18,8				
55-60	13								
60-65	1,4								

Técnicas/ Instrumentos

Tal y como señalamos más arriba, el conocimiento de las medidas educativas ordinarias que están siendo adoptadas con el alumno diagnosticado con TDA-H así como el rendimiento logrado, fue posible gracias a la información recabada como parte de una investigación más amplia. Se utilizó un instrumento de recogida de información tipo cuestionario *online* en el que se recogían múltiples variables, entre otras las presentadas en este trabajo. Junto con ellas se diseñaron ítems destinados a la detección inicial de alumnado con TDA-H a partir de un procedimiento de cribado, recabando información sobre las dimensiones de hiperactividad, déficit de atención e impulsividad. La fiabilidad de este cuestionario y, por lo tanto, aplicable a las variables que presentamos, fue muy estimable, ofreciendo un coeficiente alfa de Cronbach de ,95.

Al diseñar un instrumento que nos permitiese conocer, entre otros aspectos, cuál es la respuesta educativa que está recibiendo el alumnado con TDA-H,

incluimos un bloque denominado «Cuestionario Situacional». Este contenía preguntas en las que se consultaba a los tutores acerca de la atención psicopedagógica recibida por el niño (si el niño nunca había recibido tal atención, si había sido destinatario de esta respuesta pero, en el momento actual no disfrutaba de la misma o si, en el presente, el alumno gozaba de intervención psicopedagógica) Así mismo, se ahondaba sobre la posible respuesta a las necesidades educativas del niño, inquirendo acerca de las medidas ordinarias que habían sido seguidas o formaban parte de la atención que, en el momento de responder el docente al cuestionario, estaban siendo ofrecidas. Entendemos por medidas ordinarias todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del estudiante, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o etapa. Estas estrategias organizativas y metodológicas habrán de ser contempladas en las programaciones docentes y unidades didácticas, facilitando la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las características y necesidades del alumnado (CARM, 2010).

Un total de dieciséis medidas ordinarias fueron contempladas (métodos de aprendizaje cooperativo; aprendizaje por tareas; aprendizaje por proyectos; aprendizaje autónomo; aprendizaje por descubrimiento basado en problemas; contratos didácticos; enseñanza multinivel; organización de contenidos por centros de interés; trabajo por rincones; graduación de materiales y actividades; refuerzo y apoyo curricular; especialmente en contenidos de las materias instrumentales; apoyo en el grupo ordinario; tutoría entre iguales; enseñanza compartida de dos profesores en el aula ordinaria; agrupamientos flexibles; desdoblamiento del grupo e inclusión de las TICs en el trabajo diario) recogidas todas ellas en la Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia (CARM, 2010).

Por otro lado, recabamos información sobre el rendimiento del alumnado. Optamos por la selección del criterio *número de asignaturas superadas o suspensas*, por tratarse de una variable cuantitativa, lo que hacía factible su medición objetiva. Estimamos que el rendimiento de un estudiante no queda relegado a este criterio, pues detrás de la mera calificación, ha de hallarse un proceso mucho más extenso que recoge los progresos del alumno así como su evolución y esfuerzo. Estos aspectos han de ser, a su vez, atendidos en función de las características individuales de cada alumno, que configuran su particular rendimiento.

Al docente se le propusieron cinco alternativas de respuesta: suele suspender tres asignaturas o más; suele suspender una o dos asignaturas; suele

obtener calificaciones de aprobado; suele obtener calificaciones notables y suele obtener calificaciones sobresalientes. Además, obtuvimos información acerca del género, curso y niveles de atención, hiperactividad e impulsividad, a partir de una técnica de cribado baremada por el propio equipo.

Procedimiento

En coordinación con la Consejería de Educación, Universidades y Empleo y, más concretamente, con el Equipo de Orientación Específico de Dificultades de Aprendizaje, contactamos con un total de 283 centros educativos, emplazados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En un primer momento, desde la Consejería se informó a los equipos directivos de los colegios de la investigación que estaba siendo llevada a cabo y se solicitó la participación voluntaria. Dada la no obligatoriedad de la propuesta, finalmente contamos con la respuesta de 207 maestros, los que constituyeron nuestra muestra participante final.

Una vez que se había puesto en conocimiento del equipo docente tal información, recibieron un correo postal en el que era incluido un enlace que permitía el acceso a un cuestionario ubicado en una plataforma de la Universidad de Murcia «encuestas», constituido, entre otras, por las cuestiones descritas en líneas precedentes. Se solicitó a los tutores de los niños diagnosticados o en proceso de evaluación, que respondiesen en función de las características individuales de estos alumnos.

RESULTADOS

Tras la cumplimentación de los cuestionarios por parte de los tutores de los alumnos con TDA-H, procedimos al análisis de la información recabada. La tabla 2, recoge información acerca de la respuesta educativa que estos niños han venido recibiendo y perciben en la actualidad.

Tabla 2.

Atención psicopedagógica recibida por el alumnado con TDA-H

Atención psicopedagógica		
	Frecuencia	Porcentaje
No ha recibido nunca	27	13
Ha recibido, pero en la actualidad no	34	16,4
En la actualidad recibe	122	58,9

Del conjunto de la muestra de tutores consultada, el 13% señala que su alumnado tutorado, aunque haya sido detectado inicialmente con cierta tipología de TDA-H, no ha sido atendido con algún tipo de medida educativa. Valor que en principio resulta relevante a pesar de los programas ocupados en este alumnado. En cuanto a los que en la actualidad están siendo atendidos después de detectados/diagnosticados son significativamente de centros públicos (sig. Chi-cuadrado 0,12). Un mayor nivel de concreción aparece contenido en la tabla 3, donde es indicado el tipo de medidas ordinarias implementadas con estos alumnos.

Tabla 3.

Medidas ordinarias implementadas con el alumnado con TDA-H

Medidas ordinarias		
	Frecuencia	Porcentaje
Métodos de aprendizaje cooperativo	47	22,7
Aprendizaje por tareas *	52	24,6
Aprendizaje por proyectos	11	5,3
Aprendizaje autónomo *	33	15,9
Aprendizaje por descubrimiento	17	8,2
Contratos didácticos *	34	16,4
Enseñanza multinivel *	27	13
Organización contenidos centros interés	24	16,11
Trabajo por rincones *	21	10,1
Graduación materiales y actividades	68	32,9
Refuerzo y apoyo curricular *	115	55,6
Apoyo grupo ordinario	127	61,4
Tutoría entre iguales	49	23,7
Enseñanza compartida aula ordinaria	31	15
Agrupamientos flexibles	50	24,2
Desdoblamiento del grupo	27	13
Inclusión de las TICs	68	32,9

* *Significativas en función de la titularidad del centro.*

Las medidas ordinarias que se incorporan por parte de los centros para este alumnado suele ser las referidas al «apoyo grupo ordinario» en un 61,4% de los casos, «refuerzo y apoyo curricular» (medida básica; el diseño de actividades para todos de refuerzo y apoyo curricular satisface la idea de inclusión, en el sentido de que cada alumno pueda desarrollar sus capacidades y competencias al máximo de sus posibilidades personales) en el 55,6% del alumnado diagnosticado, y un 32,9% de las ocasiones se han desarrollado con ellos medidas referidas a «Graduación materiales y actividades» (estrategia didáctica que permite al docente adecuar los elementos del currículo para atender a

las necesidades de todos sus alumnos, haciendo énfasis en los contenidos procedimentales) y la «inclusión de las TICs» (implica aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, utilizando el ordenador como un instrumento más al alcance del docente, que facilite una respuesta ajustada a las necesidades de su alumnado y que ayude en la eficacia de algunas tareas del proceso de enseñanza y aprendizaje, inherentes a la labor del profesor).

En cualquiera de los casos, en los centros de titularidad pública se suelen dar medidas ordinarias más variadas que en los concertados. Así, si observamos las diferencias estadísticas que se obtienen según la titularidad, se aprecian a favor de los centros públicos disparidades respecto al trabajo con el alumnado con TDA-H desarrollando «aprendizajes por tareas» (realización de una actividad compleja relacionada con distintas áreas de conocimiento mediante una secuencia didáctica organizada) (sig. ,01), «aprendizaje autónomo» (proceso mediante el cual los estudiantes asumen la iniciativa en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, formulación de objetivos, identificación de recursos necesarios para aprender, estrategias...) (sig. ,049), «contratos didácticos» (acuerdo negociado precedido de un diálogo entre profesor y alumno, con la finalidad de conseguir unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo que puede ser de carácter cognitivo, metodológica o actitudinal) (sig. ,034), «enseñanza multinivel» (forma de atender a la diversidad en el aula, porque posibilita que cada alumno encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular) (sig.,008), «trabajo por rincones» (modelo organizativo y de gestión del aula que nos permite organizar el espacio del que disponemos en microespacios que coayudan a conseguir los objetivos propuestos en el currículum) (sig. ,012) y «refuerzo y apoyo curricular» especialmente en contenidos instrumentales (sig. ,014).

En la tabla 4 aparece el rendimiento manifestado por el alumno con TDAH, en función de la calificación media lograda.

Tabla 4.
Rendimiento obtenido por el alumno con TDA-H

Rendimiento: calificación media del alumno		
	Frecuencia	Porcentaje
Suele suspender 3 o más	65	31,4
Suele suspender 1 o 2	53	25,6
Suele obtener calificaciones de aprobado	51	24,6
Suele obtener calificaciones de notable	33	15,9
Suele obtener calificaciones de sobresaliente	5	2,4

Tal y como aparece recogido en la tabla 4 y, según informan sus tutores, aunque el 57% de los casos suspende una o más asignaturas habitualmente, cerca del 43% de los casos obtienen un rendimiento escolar adecuado.

En la tabla 5 aparece el rendimiento medio del alumnado diagnosticado con TDA-H en función de las puntuaciones logradas en los síntomas nucleares del trastorno: déficit de atención, hiperactividad e impulsividad.

Tabla 5.

Rendimiento obtenido por el alumno en función de los síntomas nucleares del TDAH

	P.D. D.A.	P.D. Hiperactividad	P.D. Impulsividad
Suele suspender 3 o más	41,56 (7.127)	32,2 (9.502)	41,46 (11.462)
Suele suspender 1 o 2	37,66 (7.465)	30,635 (10.635)	39,33 (9.816)
Suele obtener calificaciones de aprobado	35,92 (8.618)	31,352 (10.701)	40,08 (13.256)
Suele obtener calificaciones de notable	35,31 (9.713)	33,848 (9.066)	40,91 (11.951)
Suele obtener calificaciones de sobresaliente	29 (7.348)	28,200 (7.463)	36,60 (14.553)

De acuerdo con los resultados recogidos en la tabla 5, las puntuaciones más elevadas en los síntomas nucleares del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (déficit de atención, hiperactividad e impulsividad) correlacionan con un peor rendimiento. Así, en función de los resultados obtenidos, los alumnos que cuentan con unas conductas compatibles con el trastorno, presentan unos resultados escolares insatisfactorios (mayor número de asignaturas suspensas) que aquellos compañeros que evidencian menos dificultades para centrar la atención, menor actividad motriz y mayor autocontrol.

En la tabla 6 se detallan los resultados obtenidos tras la realización de la prueba Anova para muestras independientes.

Tabla 6.

Rendimiento obtenido por el alumno con TDA-H

Bloques	F	gl	Media cuadrática	Sig.
PD Déficit de Atención	6.452	4	417.811	.000
PD Hiperactividad	.735	4	73.549	.569
PD Impulsividad	.396	4	54.305	.811

Una vez conocidas las medidas de las tres variables valoradas: Déficit de Atención, Hiperactividad e Impulsividad y su relación con el rendimiento académico manifestado por el alumno, pretendemos determinar si existen o no diferencias significativas entre los niveles explorados en función del alumnado (diagnosticado o no con TDAH). Para llevar a cabo el análisis que nos permita conocer si la media del rendimiento es similar en alumnos con o sin TDA-H, realizamos la prueba Anova para muestras independientes. Las medias para el rendimiento de alumnos que presentan déficit de atención y para aquellos que disponen de una adecuada habilidad para centrar su atención y concentrarse, son significativamente diferentes (existen diferencias estadísticamente significativas). Los alumnos diagnosticados presentan un rendimiento significativamente menor que sus compañeros sin déficit de atención ($\text{sig}=,000$). No encontramos, en cambio, diferencias significativas entre el rendimiento de alumnos que presentan hiperactividad e impulsividad y aquellos que no manifiestan estas conductas ($\text{sig}= .569, .811$).

DISCUSIÓN

La dificultad para mantener la atención, la escasa habilidad para procesar la información, la inquietud motora, la inestabilidad emocional y las conductas impulsivas, convierten al alumnado con TDA-H en susceptible de recibir una respuesta educativa que se adecúe a sus posibles dificultades de aprendizaje, consecuencia del déficit en las citadas funciones ejecutivas (Miranda, Amado & Jarque, 2001).

Si bien tiende a existir cierto consenso en la necesidad que estos alumnos precisen de una intervención educativa adaptada a sus características (CARM, 2012), tan solo el 60% de los alumnos que constituyen nuestra muestra, reciben atención psicopedagógica hoy en día. Además, pese a que los tutores indican que ponen en marcha diferentes medidas ordinarias, sería preciso determinar si existe consenso entre el equipo docente respecto a la definición de cada una de las medidas que dicen poner en marcha en sus aulas y si, realmente, se llevan a cabo de forma óptima. Así pues, queda patente que la implementación de esta respuesta educativa presenta todavía bastante margen de mejora.

Las limitaciones en la atención psicopedagógica ofrecida a los alumnos con TDA-H se evidencia en el rendimiento que estos tienden a exhibir, si se juzgan los datos de manera excesivamente negativa. Si bien señalamos en el apartado pertinente que la valoración del rendimiento del alumno no puede quedar relegada al número de asignaturas superadas o no, este constituye un indicador que nos permite identificar posibles carencias en el proceso de enseñanza y la atención dirigida a las necesidades de nuestros

alumnos. De este modo, hallamos lagunas en la atención psicopedagógica ofrecida a los alumnos con TDA-H; dado el rendimiento que estos tienden a exhibir (más del 50% suspende al menos una asignatura, logrando una calificación media de aprobado el 25%)

Pese a que estos alumnos tienden a manifestar un rendimiento insatisfactorio, la incorporación de medidas educativas podrían contradecir perspectivas con pronóstico peores y los datos respecto a su rendimiento (Orjales, 2005).

A fin de paliar las posibles reminiscencias negativas que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad pueda acarrear, el docente, en coordinación con otros profesionales, habrá de incluir entre su quehacer diario ciertas estrategias, conducentes a la superación de posibles dificultades de aprendizaje como prescribe desde hace un tiempo la Consejería de Sanidad y Consumo y la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, Región de Murcia (2008) con su protocolo de coordinación de actuaciones educativas y sanitarias en la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Los datos obtenidos en esta investigación nos permiten vislumbrar la imperiosa necesidad que tiene el alumno con TDAH de disponer de una intervención psicopedagógica. El que el diagnóstico esté o no confirmado por Salud Mental, es una cuestión baladí, el alumno muestra en el aula necesidades específicas formativas, por lo que el compás de espera prediagnóstico, es un tiempo, absolutamente necesario e imprescindible para el desarrollo del alumno y que el tutor, con los asesoramientos necesarios de la comunidad educativa, ha de establecer las estrategias metodológicas para conseguir la mayor eficiencia posible del proceso educativo.

Así, sin necesidad de esperar a la confirmación de un diagnóstico, una vez detectadas las dificultades de aprendizaje del alumno, el equipo docente determinará las medidas ordinarias que estime oportunas, para solventar los problemas identificados en el proceso de aprendizaje del estudiante. Prioritarias para el alumno con TDA-H suelen ser las medidas consistentes en la graduación de las actividades (fragmentado la tarea en pasos que permitan mantener la concentración y resolver las actividades correctamente), en función de su dificultad, haciendo especial hincapié en informaciones nuevas, presentadas por primera vez y concediendo un tiempo extra para la realización de tareas si se estima necesario, cambiando de actividades más a menudo que sus compañeros y permitiendo breves descansos. El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, así como los desdoblados y agrupamientos flexibles, el apoyo en grupo ordinario y la inclusión de tecnologías de la información para compensar dificultades de aprendizaje,

suelen ser ineludibles en este alumnado. El consenso de reglas para la autorregulación conductual, el uso de agendas para favorecer la organización o la ubicación en el aula constituyen, así mismo, estrategias metodológicas y organizativas que favorecen el aprendizaje del alumno.

El alumno con TDAH puede ser la enzima necesaria para aglutinar esfuerzos entre tutores, maestros especialistas, equipos de orientación, consejería de educación y universidad. Todos y cada uno de estos componentes del sistema educativo son absolutamente necesarios para un mejor proceso y una formación, mejora y actualización de las metodologías que estamos utilizando hoy en las aulas. Podemos modificar el currículum, podemos cambiar los actores, podemos variar la legislación e incluso a los propios políticos, pero si no somos capaces de cambiar nuestras metodologías, los logros y los resultados no van a ser modificados. Como indicaba Albert Einstein, «si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo».

Por tanto, la necesidad de la formación docente y la interconexión entre profesionales del sistema educativo, es una necesidad para la creación de ambientes educativos eficaces. Así, la gestión y la modificación de roles de todos y cada uno de estos profesionales ha de ser otro punto importante de reflexión y de toma de decisiones inmediatas.

En este trabajo no podemos dejar al margen el papel fundamental de la familia. Esta, no se debe permitir responsabilizar a la institución escolar de la formación del niño, tenga o no TDAH. La familia y la escuela tienen la obligación de interactuar y colaborar en el proceso de formación de los alumnos. Son contextos que se necesitan mutuamente para que el niño se desarrolle, socialice, adquiera competencia y pueda tener calidad de vida, por lo que es importante «fomentar actitudes colaboradoras y de respeto familia-colegio, independientemente de lo que haga el otro sistema», como indica (Bernal, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buñuel, J.C. y Olivares, M. (2008). Puntuaciones elevadas en uno o varios de los síntomas nucleares del TDAH en niños sin el trastorno podrían asociarse a una disminución del rendimiento de algunas habilidades académicas. *Evidencias en Pediatría*, 4(1), 1-3.
- Bernal, J. (2012). Familia y escuela no tienen más remedio que colaborar juntas. *Comunidad TDAH*. Recuperado de <http://goo.gl/JQKSDh>
- Carballo, J. J., Rodríguez-Blanco, L., García-Nieto, R. & Baca-García, E. (2014). Screening for the ADHD Phenotype Using the Strengths and Difficulties Questionnaire in a Clinical Sample of Newly Referred Children and Adolescents. *Journal of attention disorders*, 16 doi: 10.1177/1087054714561858
- C.A.R.M. (2009) Decreto número 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia número 254, p. 57.608.
- C.A.R.M. (2012) Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Boletín Oficial de la Región de Murcia 295 de 22 de diciembre de 2012, p. 51.180.
- Consejería de Sanidad y Consumo y Consejería de Educación, Formación y Empleo, Región de Murcia (2008). *Protocolo de coordinación de actuaciones educativas y sanitarias en la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo. Servicio Murciano de Salud. Subdirección General de Salud Mental.
- García, T., González-Castro, P., Pérez, C. R., Cueli, M., García, D. Á. & Álvarez, L. (2014). Alteraciones del funcionamiento ejecutivo en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y sus subtipos. *Psicología Educativa*, 20(1), 23- 32. doi:10.1016/j.pse.2014.05.003
- Gómez-Beneyto, M., Nolasco, A., Moncho, J., Pereyra-Zamora, P., Tamayo-Fonseca, N., Munarriz, M., & Girón, M. (2013). Psychometric behaviour of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) in the Spanish national health survey 2006. *BMC psychiatry*, 13(1), 95. doi:10.1186/1471-244X-13-95
- Guzmán, R. y Hernández-Valle, M.I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las dificultades de aprendizaje académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 18, 147-174.
- Ley Orgánica de Educación, n.º 106, Boletín Oficial del Estado (2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad, n.º 295, Boletín Oficial del Estado (2013).
- Marchesi, A. (2005). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Miranda, A., Amado, L. y Jarque, S. (2001). *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Una guía práctica*. Málaga: Aljibe.
- Orden de 4 de junio, n.º 137, Boletín Oficial de la Región de Murcia (2010).
- Orjales, I. (2005). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Ramos, J., Michel, A., Sánchez, L. M., Matute, E. y García, A. (2011). Relación entre el Funcionamiento Ejecutivo en Pruebas Neuropsicológicas y en el Contexto Social en Niños con TDAH. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 11(1), 1-16.
- Rodríguez-Pérez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., García-Sánchez, J.N., Álvarez, L., Núñez, J. C. et al. (2009). TDAH y Dificultades de Aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la Atención y Memoria Operativa. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 180-198.
- Rodríguez-Pérez, C. (2008). *El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y las Dificultades de Aprendizaje en escritura. Estudio experimental y comparativo*. [Tesis doctoral]. Universidad de León.
- Sánchez-Navarro, L., Herrera, E. y Parra, J. (2013). Los procesos de evaluación psicopedagógica y los diagnósticos clínicos del Trastorno por Déficit con Hiperactividad: Un estudio de casos. *XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación Educativa*, Alicante, 4-6 septiembre.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José Antonio Rabadán Rubio. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Contratado Doctor. Doctor en CC. de la Educación., Máster en Psicología Clínica y de la Salud (ITEAP). Máster en Psicopedagogía Clínica (Universidad de León e Instituto de Neurociencias de Barcelona). Máster en Dirección de Centros de Servicios Sociales (IMAFE). Coordinador Unidad de Salud Mental infanto-juvenil Hospital Mesa del Castillo. Líneas de investigación basadas, principalmente, en trastornos de conducta y dificultades de aprendizaje y en todos los ámbitos que supongan exclusión social y/o educativa.

Encarnación Hernández Pérez. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación. Becaria FPU. Grupo de investigación Educación, Diversidad y Calidad. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Murcia y Maestra de Educación Especial por la Universidad de Murcia. Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria y Máster en Atención Temprana: Prevención y promoción del desarrollo infantil. Directora Técnica de Unidad de Atención Temprana Hospital Mesa del Castillo de Murcia.

Joaquín Parra Martínez. Profesor titular de Universidad. Director de Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Docente habitual de asignaturas relacionadas con el Diagnóstico en Educación en las licenciaturas o grados de pedagogía, psicopedagogía o magisterio y en Máster de Psicología de la Educación.

Dirección de los autores: Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia
30100 - Murcia
E-mail: jrabadan@um.es
encarnacion.hernandez2@um.es
jparra@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 03. Marzo. 2014
Fecha modificación Artículo: 29. Abril. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 15. Mayo. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 13. Junio. 2016

Recensiones

ROTGER AMENGUAL, B. (2015).*Cap a una reforma educativa.**Reflexions, propostes, documents...*

Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 160 pp.

El sistema educativo es un subsistema del sistema social, y desde hace años se viene manifestando —ante la necesidad imperiosa que así lo exige— un creciente deseo de lograr un pacto social por la educación, que asegure la estabilidad de la que no se goza en Baleares ni en el resto del Estado ante el carrusel normativo que vivimos en las últimas décadas. Dicho anhelo, que parece no poder alcanzarse, pese a que se reclama con fuerza desde diferentes sectores de la sociedad (profesorado, padres, Inspección educativa, académicos e investigadores universitarios, asociaciones empresariales, etc.) es un punto de partida necesario para conseguir el verdadero asentamiento del sistema educativo.

En este punto, un hombre de consenso en la educación española, artífice del traspaso de las competencias educativas a nivel autonómico en el archipiélago balear y hombre de confianza de varios ministros de Educación —entre ellos Villar Palasí, promotor de la Ley General de Educación—, el pedagogo mallorquín Bartomeu Rotger se adentra en una obra que aporta no solo interrogantes tras una concienzuda revisión de la realidad educativa, sino también sugerencias, pautas y líneas de actuación a partir del análisis riguroso, para que el mencionado desiderátum pueda convertirse en realidad.

Prologada por cinco autores (entre ellos, el catedrático y escritor Gabriel Janer Manila, el exconsejero de Educación balear Bartomeu Llinàs y el exjefe de la Inspección educativa balear Miquel Sbert), esta obra traza su propuesta a partir de dos vectores fundamentales. Por una parte, examina

qué han hecho los países reformadores con éxito, estableciendo pautas de actuación en nuestro escenario a partir del análisis de los datos aportados; por otra, apunta diversas reflexiones y propuestas operativas finales.

El libro, escrito desde la madurez, sienta los pilares del procedimiento para lograr un pacto social por y para la educación. Mediante un lenguaje claro y cercano, lleno de animadas expresiones, Rotger logra, sin embargo, no abandonar el rigor científico y los datos empíricos que sustentan sus elucubraciones: una acertada combinación de cercanía y científicidad, de proximidad y de epistemología, de pedagogo cercano y de analista certero, que consigue desenmarañar pertinentemente las pautas que sugiere, para que sean fácilmente captadas tanto por lectores no avezados a la gestión escolar como para responsables de la Administración educativa.

En el primero de los vectores citados, titulado «Consideracions prèvies», presenta indicadores y las principales medidas comunes a todos los países reformistas, con el fin de establecer criterios de éxito adoptados por numerosos sistemas educativos de países *a priori* dispares que, a pesar de la gran diversidad de las naciones que los han desarrollado, son universales a todos ellos y, por tanto, susceptibles de ser transferidos a otras realidades con ciertas garantías de éxito.

El autor, que adjunta varios informes inéditos de su producción (algunos en castellano, otros en catalán), advierte que no puede alcanzarse un pacto si este pretende venir impuesto por ley, sino que sugiere que primero debe lograrse el pacto social que dé lugar a una reforma posibilitadora de una ley educativa posterior. De este modo, recela de las imposiciones de los gobernantes aunque gocen de mayorías parlamentarias, y aboga por un consenso básico entre todos, pues sostiene que

«Solo un pacto entre todos puede asegurar la verdadera reforma... No hay otra alternativa. Es absolutamente imposible llegar en solitario» (pág. 128).

Siendo conocedor de que el ansiado pacto social podrá mejorar la enseñanza y la organización escolar —solo si es aplicado en toda su plenitud—, advierte que *«el pacto, como la misma reforma y ley correspondiente, son tan solo el marco, no el final del proceso y menos aún la meta»* (pág. 145). Asimismo, reconoce que los resultados y beneficios del pacto no pueden lograrse de inmediato. A tal efecto, apunta que *«las reformas que han hecho los países emergentes suelen fructificar con esplendor más allá de los diez años desde que empiezan (un periodo demasiado largo para unos políticos que suelen tener un horizonte de unos ocho años, dos legislaturas)»* (pág. 145), a la par que apostilla que *«los promotores de una buena reforma han de ser políticos de Estado, políticos de raza y con perspectiva histórica»* (pág. 145). Para ello, analiza diferentes elementos del sistema educativo tales como la Administración educativa, la necesaria apertura y acercamiento de la Universidad como formadora del profesorado hacia la realidad de los centros educativos, la selección y formación docente y de los equipos directivos, el concepto de *autonomía de centro*, las metodologías activas, la Inspección educativa, la necesidad de la evaluación permanente y la rendición de cuentas (*accountability*), así como también configura cómo debe ser el sistema educativo propio de las Islas Baleares: prospectivo, culturalmente arraigado, flexible y adaptable, abierto a nuevas tendencias y descentralizado.

El segundo y último vector, denominado «Reflexions i propostes», trata sobre el estudio y análisis de documentos (elaborados tanto a nivel estatal como autonómico) presentados con anterioridad, sobre la misma intención de alcanzar el pacto y el convenio necesarios para que se fragüe una verdadera reforma educativa de calidad. En última ins-

tancia, incluye un apartado dedicado al estudio y análisis de los susodichos documentos técnicos de trabajo, los contenidos y propuestas, tratados desde el mismo denominador común de las semejanzas y coincidencias de todos ellos, así como unas consideraciones sobre las actitudes y los procedimientos para alcanzar el pacto educativo.

En definitiva, nos encontramos ante una obra de calado sobre un tema candente de nuestro sistema educativo, y por ende, de nuestro sistema social, que estipula claves esenciales para forjar y definir un verdadero acuerdo promotor de un sólido pacto social por la educación, con el objeto de que este goce de la entidad, solvencia, credibilidad y perdurabilidad indispensables para el sistema educativo, en este caso del balear, que a pesar de la descentralización autonómica en materia educativa, aventuramos que las pautas marcadas por Rotger pueden ser transferibles al resto del sistema educativo español, tan necesitado de estas medidas.

*Alexandre Camacho Prats
Conselleria d'Educació i Universitat
Govern de les Illes Balears*

**SANTOS REGO, M.A. (ed.).
(2015).**

El poder de la familia en la educación.

Madrid: Síntesis, 258 pp.

«Que la familia condiciona la biografía y surte de ingredientes la narrativa de la experiencia a través de sucesivas etapas es algo que no ofrece demasiada discusión, a no ser que nos mueva un razonable deseo de moderar las pulsiones explicativas que, como acabamos de

insinuar, apuran en demasía la ubicación de factores que, pretendidamente, afectan al cuadro de los procesos, y también al de resultados, en un curso de acontecimientos vinculados a la educación de niños y jóvenes (p. 12). A partir de esta premisa se entiende la aportación de este libro que aborda el estudio de diferentes perspectivas de la educación familiar a lo largo de las primeras etapas vitales. Etapas en las que resulta imprescindible una estrecha relación con la escuela, máxime si la familia es una de las instituciones que más han evolucionado en las últimas décadas. Tanto por el contexto en y para el que estamos educando, como por la propia transformación de la unidad familiar, resulta imprescindible abordar el análisis de lo que es esa educación familiar ante un cambio de época sumamente complejo. Aunque encontramos muchas investigaciones que abordan el papel de la familia en el desarrollo de sus hijos e hijas, y el imprescindible nexo con el centro educativo, lo que sí es verdad es que son pocas las que emprenden el estudio desde ese innegable nexo, única forma de garantizar el logro de los objetivos formativos de las instituciones educativas en las que aprenden los alumnos y alumnas desde la Educación Infantil hasta la Secundaria. Y este es la motivación y objetivo de esta obra colectiva.

«La familia es la que media, o filtra la presión cultural y social en la construcción de la identidad personal del niño. En este sentido, la influencia familiar es fundamental. La cultura familiar ofrece un escenario que constituyen los miembros de una familia al manifestar compartimientos paralelos, modelos de lenguaje similares, formas comunes de explicar su universo particular que favorece su cohesión y convivencia, de tal manera que se facilita el desarrollo de una atmósfera que ejerce una influencia decisiva en la configuración de la personalidad de sus miembros» (p. 26). A partir de esta realidad resulta clave profundizar en el proceso de socializa-

ción en la infancia y adolescencia, en el papel que ejerce como agente motivador del aprendizaje y en el logro del éxito educativo. No hay duda de que, como profesionales de la educación debemos conocer todos los factores, rasgos, evidencias que están presentes en la familia determinando, u obstaculizando, ese logro. Estudiar esta realidad atendiendo a la diversidad familiar presentes en nuestras aulas es algo prioritario si queremos realmente enseñar en el amplio sentido de la palabra.

Además, «la valoración de las familias a propósito de los centros educativos y de los profesores, así como sus expectativas respecto al logro de sus hijos, están relacionadas con la colaboración y participación en las escuelas porque contribuyen decisivamente a crear un clima que puede propiciar un entorno educativo familiar favorable a que la educación escolar discurra con éxito» (p. 94). Abrir los diferentes espacios de cada centro educativo a la participación de los padres es un requisito para que estos conozcan no solo lo que se está llevando a cabo en la escuela, sino requerir también su necesaria participación. Pero no se trata de participar de cualquier manera, ni de abrir sin más todos los espacios, sino de diseñar y planificar cómo debe de ser esta colaboración y, sobre todo, de educar a madres y padres en esta compleja tarea.

En suma, a lo largo de los 10 capítulos que componen este libro se van revisando todos estos rasgos claves para comprender el papel de la familia y, de forma especial, para aprender a intervenir con propuestas educativas sólidas en las que familia y centro educativo converjan en la educación de sus alumnos y alumnas, sus hijos e hijas, asentando así la formación como futuros ciudadanos de un mañana que ya ha comenzado.

Marta Ruiz Corbella
UNED

CARDONA ANDÚJAR, J. (2016).

Saber docente desde la pedagogía poética.

Madrid: Uned, 80 pp.

Nos decía Seneca que «*homines, dum docent discunt*» (los hombres aprenden mientras enseñan), pues incluso, cuando se es un educador y se enseña a otros, se continúa aprendiendo. Este es el caso de nuestro admirado profesor Don José Cardona. Él, que empezó como «maestro» de Escuela, aún sigue ejerciendo en la Universidad. La obra que nos ocupa es un fiel reflejo de su condición, porque tomando la poética como referencia, profundiza con su pensamiento, en la razón didáctica del saber docente.

Ya conocíamos algunas de estas reflexiones por la habitual colaboración del profesor en el Boletín de la Facultad de Educación de la UNED, donde es Catedrático de Didáctica, pero he de reconocer que la lectura de esta obra, ha llevado el deleite al sumo extremo. Es un gran placer encontrar un pensamiento tan claro y directo, bien construido, en toda una serie de valores que la escuela nunca puede ni debe olvidar. Muy al contrario, como deja claro, resulta cada vez más necesario profundizar en ellos.

La obra se estructura en tres partes bien diferenciadas, que mantienen el nexo común de la reflexión. La primera recoge una quincena de «micoensayos», como el autor los califica, abordando en ellos cuestiones escolares. Así temas tan controvertidos como la memoria, la educación en valores, la naturaleza o la poesía, centran el pensamiento del pedagogo para ofrecernos una visión experta, debidamente reposada, de cada uno de ellos. Si la experiencia es un grado, este lo sublima nuestro profesor, al proyectar su larga vida docente, encarnada en cada una de las reflexiones que decantan estos

breves ensayos. Porque además lo hace, como él dice, yendo al grano, enfocando la esencia didáctica del contenido y enriqueciéndolo con su vasto conocimiento y cultura.

Y esta mirada mantiene la lectura de la segunda parte de la obra, que el autor disgrega en dos partes, como un «glosario pedagógico-poético» y como un «glosario multidisciplinar poético»; ambos, facilitan un paseo literario pero también y sobre todo, educativo, por la poesía. Sí, educativo, porque el objeto de cada una de este medio centenar de reflexiones, es eminentemente didáctico. La poesía en este caso trasciende su enorme potencial, de permitir una mirada al entorno social del poeta, para ofrecernos una enseñanza, auténtica de la realidad que cada uno vivimos. Si ya Platón nos recordara en La República que «*ad educationis comparare haitus moresque bonorum virtutibus*» (la educación tiene como finalidad adquirir buenos hábitos y costumbres), hoy podríamos traducir este pensamiento por la consolidación de una buena escala de valores, que es la que a la postre determina el rumbo que toma cada ser humano. En este caso, el profesor Cardona nos va desgranando con la dulzura y suavidad a la que nos tiene acostumbrados, los valores fundamentales de la vida. Y lo hace sin reparos. Con la valentía suficiente como para abordar algunas cuestiones hoy día controvertidas, en las que sabe situar su posición personal y cimentarla profundamente con su pensamiento elaborado. Como otras que la escuela parece ir dejando de lado, en cuyo caso su denuncia reivindica la posición pedagógica que deben ocupar; así, son cuestiones básicas para él la memoria, la creatividad o el cuestionamiento que confiere identidad a nuestro ser: «*mirum es hominis*» (preguntarse es humano, Sócrates). Ejercicio este que el autor posiciona en Virgilio y recorre poéticamente hasta Kundera, pasando por referentes tan importantes para él como es Machado. Poesía en su mejor

poesía-vida, porque es lo que transmite nuestro catedrático en cada una de sus reflexiones; que detrás hay mucha vida, mucha reflexión y mucha sabiduría, vida.

Completan la obra algunas lecturas recomendadas. Confieso haber acudido alguna vez al profesor, como referente que me permitiera una recomendación para mis propias reflexiones. Y doy fe de que ninguna de sus referencias me resultó baldía; muy al contrario, su sabia palabra ha sabido siempre fundamentarse en obras experienciales que ahora proyecta en referentes como Aldecoa, Baquedano o Grenier.

Por último, me gustaría reseñar la caracterización editorial que se hace de la obra, como «Cuaderno de Prácticas». Sin lugar a dudas, que tiene esa consideración para el docente que lo orienta en su actividad universitaria, pero en este caso, quisiera llamar la atención sobre esta cuestión que no me parece baladí. Porque así debiera ser considerada siempre toda reflexión pedagógica: un cuaderno de prácticas, la del maestro que se aventura en el aprendizaje que preconizara Séneca, y la del alumno que se aventura de la mano de su progenitor en la república platónica que es la Escuela.

Termino con un agradecimiento muy sincero por el legado filosófico que supone esta visión del «*saber docente*» desde la «*pedagogía poética*». Porque en cierto modo, el profesor Cardona refleja aquí su forma de ver la vida desde lo más profundo del aula, lo cual siempre, para cualquiera que hayamos vivido la esencia de la tiza y el ronroneo de los muchachos, nos sabe a auténtica escuela. En este caso, como ya he dejado bien sentado, escuela de vida.

José Quintanal Díaz
UNED

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2016).

Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica.

A Coruña: Bello y Martínez, 1.012 pp.

Quizá el Prof. Touriñán sea uno de los autores más prolíficos y destacados del panorama pedagógico español de las últimas décadas. Sorprende el último volumen publicado, no solo por la cantidad de páginas, sino también porque este es su libro n.º 37, después de haber publicado casi trescientos trabajos desde mediados de los años setenta del pasado siglo (Vid. el enlace: www.dondestalaeducacion.com). Nos encontramos ante una obra de madurez personal, a la vez que recoge el corpus doctrinal de Pedagogía General que da fundamento a los ámbitos de educación, a su conocimiento como problema teórico y como ámbito de realidad cognoscible, investigable y realizable. Creemos que es una obra necesaria para la consolidación de la Pedagogía como disciplina científica; además, exclusiva y de obligada lectura para la formación de los docentes, investigadores o de actualización del ámbito profesional de la Pedagogía.

En la introducción de esta obra queda reflejado el motivo de su empresa: ¿Cómo se justifica que un acontecimiento o una acción sea educación? Siendo una pregunta que no puede dejarse al aire, se afronta la respuesta desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención. Es decir, se argumenta sobre el significado de la educación y sobre su concepción del conocimiento de la educación. Ello contribuye a la configuración de la «*mentalidad pedagógica específica*» y permite ver con «*ojos pedagógicos*» el hecho educativo. Esos ojos conforman la mirada pedagógica especializada y acentúan la cualificación de la pedagogía como meso-axiológica. De lo que se trata en Pedagogía es de actuar, una vez

que se ha valorado la experiencia y la acción, en términos educativos.

El contenido del libro está distribuido a lo largo de once capítulos. El primero está dedicado a explorar el fundamento de la definición de educación, pues es necesario saber de qué se habla, cuando se acomete la tarea de definir a la educación. Si bien se llega a la conclusión de que «las actividades que realizamos en educación no son las que determinan el significado real (...), tenemos que discernir el significado de la definición» (p. 65). En ese sentido, se establecen varios criterios que permiten esclarecer su significado. Según sea el criterio adoptado, la definición de educación tendrá más un acento etimológico, nominal, sinonímico, descriptivo, explicativo o vinculado a las finalidades atribuidas a la educación. Por ello se llega a la necesidad de definir los rasgos propios de educación y entender su funcionamiento para llegar a saber qué es educación. Esta tarea le corresponde a la Pedagogía, para transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación.

Los capítulos siguientes (del 2 al 9) están dedicados al estudio y comprensión de los elementos estructurales de la intervención educativa. De los ocho elementos establecidos en los que se articula la mentalidad pedagógica, surgen los principios de intervención educativa. Estos capítulos ocupan más de las tres cuartas partes del libro y, dada su intensidad y amplitud, sería una labor estéril comentar aquí el contenido de cada capítulo. Sin embargo, merece aportar algún comentario que sirva para vislumbrar la repercusión de esta obra en la Pedagogía.

Del capítulo segundo se desprende la idea de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. De ahí que en el conocimiento de la educación se utilizan teorías de distinto origen (filosófico, antropológico, etc.). Cada una

de ellas pretende obtener conocimiento para explicar, comprender o transformar acciones educativas. Si este conocimiento no sirve para educar, entonces no es conocimiento pedagógico válido. «Ese es el eje de la mentalidad pedagógica» (pp. 75-76). Pero advierte el Prof. Touriñán la necesidad de integrar no solo a las diversas formas de conocimiento, «sino también la de generar conceptos (...) para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el objeto y meta del quehacer pedagógico» (p. 152). En reiteradas ocasiones recuerda que una cosa es saber, otra es enseñar y otra distinta educar. Con lo dicho, se deja entrever el enorme trabajo pedagógico aún pendiente en la construcción del conocimiento de la educación en tanto que especializado y especificado. Tal conocimiento, en constante desarrollo y consolidación, permite la defensa de la identidad, diversidad y especificidad de la Pedagogía como función que se ejerce en un determinado ámbito y que requiere conocimiento del ámbito (cap. 3).

Ello le ha llevado al prof. Touriñán a la defensa, durante varias décadas, de un espacio profesional propio: la profesionalización de las funciones pedagógicas (cap. 4). Frente a otras consideraciones que diluyen la función pedagógica específica como un ámbito más de la formación y actualización del profesorado, sigue postulando la profesionalización respecto de las funciones pedagógicas.

Los capítulos del 5 al 9 están dedicados a delimitar la mirada pedagógica sobre la relación educativa, los agentes educativos, el proceso, producto y medios de la educación. El décimo, está dedicado al estudio, investigación y al camino que discurre en la intervención del método al modelo a través del programa, porque la mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada son siempre disciplinares y obedecen a focalizaciones que se jus-

tifican desde principios de metodología y de investigación.

El último capítulo recopila las reflexiones que permiten entender la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional y la pedagogía general como disciplina académica sustantiva que hace teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica con independencia de las consideraciones diferenciales, que son el campo propio de las pedagogías aplicadas. El profesor Touriñán concluye afirmando que hoy disponemos de conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el

fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados.

Felicitemos al profesor Touriñán por este trabajo que contribuirá sin lugar a dudas a la solución de los problemas actuales de la Pedagogía. Es un libro útil y necesario. A lo largo de sus páginas se podrán encontrar propuestas reveladoras de un nuevo modo de afrontar las cuestiones centrales de la tarea educativa.

Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia

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 este 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 deberán enviarse a través del gestor OJS en formato word. Deberán eliminarse todos los datos que puedan identificar la autoría.
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 Consejo 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 requiere la valoración positiva de ambos.
4. Al enviar el artículo 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 (entre 250 y 300 palabras).
Palabras clave y Keywords (máximo 6 descriptores).
TEXTO DEL ARTÍCULO (entre 5000 y 7000 palabras).
Notas (si existen).
Referencias bibliográficas, según modelo.
Perfil académico y profesional del autor/es (entre 50 y 75 palabras). **Dirección** completa del/os 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 separado por un punto y coma. Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, 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 Iniciales, Apellidos del autor; (editor o coordinador del libro). *Título del libro*. páginas que comprende el capítulo dentro del libro. Ciudad: Editorial.
10. *Referencias de formatos electrónicos:*
 - a) Documentos electrónicos: autor/es (fecha publicación). Título [tipo de medio]. Lugar de publicación: editor. Recuperado de especifique URL
 - 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. Recuperado de especifique URL
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 través del gestor OJS, alojado en www.uned.es/educacionxx1.
Correo postal: Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación. UNED C/. Juan del Rosal, n.º 14 - 28040 - MADRID (España) Teléfono: +34 91.398.69.11/87.69/72.16.

La Revista *Educación XXI* no mantiene correspondencia sobre los originales no solicitados por la misma.

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

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL *EDUCACIÓN XXI*

1. The Journal *Educación XXI* stands as an official publication of the Faculty of Education of the UNED. It aims to the diffusion of essays, scientific works and innovative experiences related with education in all professional dimensions. It also deals with the exchange of relevant bibliography and significative documental resources in this academic discipline. Articles submitted to the Editorial Board must comply with the following conditions: a) To refer expressly to the field of education or educational science. b) To be an original paper not published previously. c) To have a scientific foundation and internal cohesion. d) To be significant to the field of education. This Journal appears 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 should be sent through platform OJS: www.uned.es/educacionxx1, in Word format. 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 sent 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
 - Abstract (250 – 300 words)
 - Keywords (maximum of 6 descriptors)
 - TEXT OF THE ARTICLE (5000 – 7000 words)
 - Notes (if any)
 - Bibliographical references, following standard form
 - Short note of academic and professional biographical details (between 50 and 75 words)
 - Author/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 Initials, Surnames of author; (editor or coordinator of book). *Title of book*. (pages of chapter within book). Place of publication: Editorial.
10. References for online documents
 - a) Electronic documents: author/e (date of publication), Title. Place of publication: editor. Retrieved from URL specification
 - 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. Retrieved from URL specification
11. Figures. Figures, captions and tables should be sent in JPG format and will be sent together with their correspondent title and legend, correlatively numbered, indicating in the text the place and number of the figure that must be inserted in each case.
12. Book reviews. They must be adapted to the following standard form: Surname of author, Initials. (Year of publication). Title of book. Place of publication. Editorial, number of pages of the book. The text of the book review should be processed in double space, with the form and extension indicated (between 500 and 1.000 words)
13. Proofreading. Galley proof or from the electronic version will be done by the Journal *Educación XXI* checking with the original.
14. Submission of collaborations. All contributions and queries must be sent through platform OJS: www.uned.es/educacionxx1.
 Mail: Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación - UNED.- C/. Juan del Rosal, n.º 14 - 28040 - MADRID (España)
 Telephone: +34 91.398.69.11/87.69/ 72.16.

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*

EDITORIAL	11
MONOGRÁFICO:	
<i>La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo</i>	17
<i>Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI.....</i>	37
<i>Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in spain.....</i>	57
<i>Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo.....</i>	75
<i>Amistades co-étnicas e inter-étnicas en la adolescencia: diferencias en calidad, conflicto y resolución de problemas</i>	99
<i>Alumnado inmigrante en la eso: vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo.....</i>	121
<i>La cultura corporal en función del género: análisis de los libros de texto de educación física de secundaria publicados durante la ley orgánica de educación.....</i>	141
<i>Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África.....</i>	163
ESTUDIOS:	
<i>Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC</i>	185
<i>Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares</i>	209
<i>¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica y visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de educación secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca.....</i>	233
<i>Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de adultos en Andalucía. Percepción del profesorado</i>	253
<i>Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing</i>	277
<i>Propiedades psicométricas del ceveapeu: validación en población peruana.....</i>	299
<i>Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural</i>	319
<i>El impacto del modelo "un ordenador por niño" en la educación primaria: un estudio de caso.....</i>	339
<i>Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia ..</i>	363
RECENSIONES	383