





**revista de**  
**EDUCACIÓN**



**Nº 350 SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2009**

# revista de EDUCACIÓN

**Nº 350 septiembre-diciembre 2009**

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

**Instituto de Evaluación**  
San Fernando del Jarama, 14  
28002 Madrid  
Teléfono: +34 91 745 92 00  
Fax: +34 91 745 92 49  
[redaccion.revista@educacion.es](mailto:redaccion.revista@educacion.es)

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

Catálogo de publicaciones del Ministerio  
[www.educacion.es](http://www.educacion.es)

Suscripciones y venta: [publicaciones@educacion.es](mailto:publicaciones@educacion.es)

Edición completa en  
[www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)

Fecha de edición: 2009  
NIPQ: 600-09-012-6  
ISSN: 0034- 592X  
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño: Dinarte, S.L.  
Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.  
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)  
[estugraf@terra.es](mailto:estugraf@terra.es)

## CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

### PRESIDENTE/CHAIR

Eva Almunia Badía  
Secretaria de Estado de Educación y Formación

### VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez  
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia  
Director General de Formación Profesional

Felipe Petriz Calvo  
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz  
Secretario General Técnico

Enrique Roca Cobo  
Director del Instituto de Evaluación

Eduardo Coba Arango  
Director del Instituto de Formación del Profesorado,  
Investigación e Innovación Educativa

## CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

### DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

### EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

### EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

*Juan Manuel Escudero* (Universidad de Murcia); *Mariano Fernández Enguita* (Universidad de Salamanca); *Juan Manuel Moreno Olmedilla* (Senior Education Specialist, Banco Mundial); *Carlos Marcelo* (Universidad de Sevilla); *Sebastián Rodríguez Espinar* (Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO); *Alejandro Tiana Ferrer* (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

### REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

**Jefe de Redacción:** M<sup>a</sup> Jesús Pérez Zorrilla

### Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda  
Beatriz González Dorrego  
Cristina Jiménez Noblejas  
Pedro Royo Crespo  
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)  
Cristina Jiménez Noblejas, Pedro Royo Crespo, Ana Belén de Paz Higuera (Página web)  
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

## CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

### Internacional

*Aaron Benavot* (State University of New York (SUNY-Albany)); *Abdeljalil Akkari* (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); *Jorge Baxter* (Organización de Estados Americanos); *Mark Bray* (Director, International Institute for Educational Planning, IIEP/UNESCO; Member of Advisory Board, Comparative Education Journal); *José Joaquín Brunner* (Universidad Diego Portales, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

### Nacional

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



# Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluyen, además, un índice bibliográfico, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso de editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web ([www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

*Revista de Educación* evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a la diversidad y educación inclusiva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

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

- *Bases de datos nacionales*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Humanas y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography), SWETSNET (Holanda).
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

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



## Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional and it is published by the Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

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

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page ([www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

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

*Revista de Educación* is available through the following data bases:

- *National databases:* BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *National databases:* BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).
- *National catalogues:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación).
- *International catalogues:* Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OED).

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

## Monográfico

### La formación de profesores de Educación Secundaria/ Teacher training in Secondary Education

|  |     |
|--|-----|
| JOSÉ MANUEL ESTEVE. La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial.....             | 15  |
| CARLOS MARCELO GARCÍA. Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar.....  | 31  |
| MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED. Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.....             | 57  |
| JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ. La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes.....                | 79  |
| DENISE VAILLANT. Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos.....  | 105 |
| FLAVIA TERIGI. La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites..... | 123 |
| GUY LAPOSTOLLE Y THIERRY CHEVAILLIER. Formación inicial de los docentes de colegios en Francia.....                                  | 145 |
| HANNELE NIEMI Y RITVA JUKKU-SIHVOMEN. El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria.....                      | 173 |
| ANTÓNIO NÓVOA. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.....   | 203 |

## Investigaciones y estudios

|   |     |
|---|-----|
| AMPARO PÉREZ CARBONELL, GENOVEVA RAMOS SANTANA Y EMELINA LÓPEZ GONZÁLEZ. Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria..... | 221 |
|---|-----|

|   |         |
|---|---------|
| MARINA TOMÀS FOLCH Y CRISTINA GUILLAMÓN RAMOS. Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica.....   | 253     |
| MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO Y MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO. La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia.....   | 277     |
| JAVIER GIL FLORES. Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado.....  | 301     |
| LIDIA E. SANTANA VEGA Y LUIS FELICIANO GARCÍA. Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato.....  | 323     |
| JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ. La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo .....  | 351     |
| PAULINO MURILLO ESTEPA Y SANDRA BECERRA PEÑA. Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de centros educativos .....   | 375     |
| JOSÉ JAVIER BENÍTEZ PRUDENCIO. Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía .....   | 401     |
| ÁNGELES BLANCO BLANCO. El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica .....   | 423     |
| <br><b>Ensayos e informes</b>   |         |
| ANTONIO BUSTOS JIMÉNEZ. La escuela rural española ante un contexto en transformación.....   | 449     |
| VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO Y M <sup>a</sup> LUISA ARRANZ. Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación .....  | 463     |
| VICENTE MANZANO ARRONDO Y LUIS TORREGO EGIDO. Tres modelos para la Universidad .....  | 477     |
| <br><b>Experiencias educativas (innovación)</b>   |         |
| LUISPE GUTIÉRREZ CUENCA, JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE, ESTITXU JIMÉNEZ DE ÀBERASTURI ARAIZ Y ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA. El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio ..... | 493     |
| <br><b>Recensiones y libros recibidos.....</b>  | <br>509 |



**Monográfico**

**La formación de profesores  
de Educación Secundaria**

**Teacher training in Secondary Education**



# La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial

## Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs

José Manuel Esteve

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

### Resumen

A partir de un resumen de la investigación desarrollada en los últimos treinta años, se proponen los fundamentos teóricos para el diseño de programas de formación inicial de profesores, discutiendo los aspectos metodológicos, los objetivos fundamentales, y las principales dificultades a enfrentar para que nuestros profesores sepan construir su propia identidad profesional, dominar la interacción social en las aulas, organizar a los alumnos como un grupo social capaz de trabajar de forma efectiva y traducir los contenidos de enseñanza para que ellos construyan un aprendizaje significativo. Lograr una formación inicial de profesores efectiva exige abandonar enfoques idealizados y afrontar las principales fuentes de tensión, personales, sociales, políticas e ideológicas que encontramos en el trabajo diario en la enseñanza. Frente a los enfoques formativos que pretende basarse en la inútil búsqueda del perfil del profesor ideal y que pretenden definir lo que el profesor debe ser, lo que debe hacer y lo que debe pensar, el autor propone centrar la formación del profesorado en el análisis de lo que el profesor *hace*. Ello supone enseñarle, en primer lugar, a estudiar el complejo entramado de interacciones que configuran el clima del aula; para, desde este análisis, elaborar estrategias de intervención adecuadas a los problemas reales de la enseñanza, los niveles de conocimientos de los alumnos y los modos de lenguaje con los que podemos lograr una comunicación eficaz. Para ello, el profesor necesita comenzar por definir una identidad profesional adecuada; pues, desde ella, los profesores elaboran muy diferentes estrategias de relación con los alumnos, influidas por sus

ideas previas (a veces gobernadas por creencias y tradiciones irracionales) sobre la profesión docente. Partir de un análisis realista de las dificultades que los profesores deben afrontar en la enseñanza parece una buena base para diseñar cualquier enfoque de la formación de nuestros profesores de secundaria.

*Palabras clave:* formación de profesores, formación inicial, programas de formación de profesores, identidad profesional, destrezas sociales en el aula, aprendizaje significativo.

### **Abstract**

From a research summary developed in the last thirty years, the theoretical basis for the design of pre-service training programs are presented. For this purpose, methodological aspects, as well as the main objectives and the most important difficulties to be faced, are discussed in order to help teachers to develop their own professional identity, master social interaction in the classroom, organize pupils as a social group capable to work effectively and interpret educational contents to help them achieving a meaningful learning.

Achieving an effective pre-service teacher training means the exclusion of idealistic approaches and the facing of the main sources of tension, personal, social, political and ideological which should be stood in the teaching environment every day.

Opposite to the teaching approaches based on the useless search of the ideal teacher and whose aim is that of stating how the teacher should be, do and think, the author's proposal is that of focusing teacher training on the analysis of what the teacher *does*. Firstly, it means teaching him/her to study the complex network of interactions which determine classroom environment aimed at the devise of intervention strategies to face real teaching problems, pupils' level of knowledge and the ways through which teachers can effectively communicate with them using the language. For this purpose, teachers should start defining an adequate professional identity, since it makes possible the design of quite different relationship strategies with pupils, all of them influenced by their previous ideas on the teaching profession, which are sometimes in turn influenced by traditional and irrational assumptions.

Starting from a realistic analysis of the difficulties teachers should confront seems to be a good grounding for the devise of any approach on the training of Secondary School teachers.

*Key words:* teacher training, pre-service training, programs for teacher training, professional identity, social skills in the classroom, meaningful learning.



## La profesión docente es una actividad ambivalente

Hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndolos más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia.

Sin embargo, para otros profesores la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal; cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden dar la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente. Conscientes de que no van a ganar el combate, esperan, como el boxeador noqueado, que les salve la campana que marca el final de cada hora de clase y la campana última que marca la llegada de la jubilación.

A lo largo de treinta años de investigación, he intentado encontrar las claves de esta ambivalencia, y, si he trabajado los aspectos negativos de la profesión docente, malestar, estrés, *burnout*, bajas laborales de larga duración o desequilibrios psicológicos... (Esteve, 1984, 1986; Esteve, Franco y Vera, 1991), nunca tuve otro propósito que el de describir los problemas reales que hay que enfrentar y las fuentes de tensión permanentes que es necesario dominar para convertir la docencia en esa actividad alegre y apasionante en la que he llegado a divertirme durante treinta y seis años.

Mi trabajo de investigación tuvo siempre un objetivo práctico: ofrecer resultados fiables que permitieran diseñar unos programas efectivos para la formación inicial y permanente del profesorado (Esteve, 1997). Unos programas capaces de preparar al futuro profesor para enfrentarse con éxito a la práctica real de la enseñanza. Muy pronto descubrí que el primer enemigo que es preciso combatir son los enfoques idealizados de la formación de profesores, que aún mantienen navegando a inútiles barcos fantasmas que confunden el puerto de llegada con el medio de transporte, y, por tanto, prometen el paraíso desde el primer día, afirmando que la profesión docente es una tarea amorosa en la que el profesor ofrece todo su amor a sus alumnos y que éstos se lo devuelven luego, acrecentado por un agradecimiento eterno. De esta forma, cualquier día, un adulto desconocido te para en la calle para reconocerse como antiguo alumno y actual discípulo, y expresarte el mejor de sus recuerdos. Por supuesto que esta escena puede ser verdad, pero para llegar a ella hay que saber ganarla en

el día a día de las aulas, venciendo el tedio de repetir otro año las mismas ideas ante un nuevo grupo de alumnos que siempre tiene la misma edad, mientras al profesor empiezan a pesarle los años. Para llegar a esa escena final es necesario dominar unas técnicas docentes que la mayor parte de los profesores de mi generación tuvimos que aprender por ensayo y error, con altos costes personales, y sin las cuales es imposible construir un aprendizaje significativo. Dichas técnicas docentes, hoy estudiadas y cada vez mejor descritas en las publicaciones especializadas (Esteve, 1997; Kyriacou, 1986, 1991), nos permiten optimizar la actuación de nuestros profesores, dotándoles de recursos eficaces que rompen la ambivalencia y describen las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas. Desde estos estudios, la formación inicial y continua se convierte en un análisis técnico de las conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en el aula y de sus estilos de respuesta ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula. De esta forma, el éxito como profesor se convierte en algo que es posible objetivar, enseñar y aprender, mucho más allá de los brumosos barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad innatos, que según las viejas leyendas eran el vehículo imprescindible para ser un buen profesor.

Por supuesto que hay personas que ya llegan con excelentes cualidades para triunfar en la docencia; por supuesto que es importante esa entrega personal de quien ha elegido la profesión docente con el entusiasmo y la dedicación de quienes dicen haberla elegido por vocación, pero ambos conceptos encierran al futuro profesor en un enfoque nefasto del éxito y del fracaso escolar, pues todo se hace depender de lo que el profesor *es*, no de lo que el profesor *hace*. Si aceptamos esos supuestos, el profesor que fracasa en la enseñanza no tiene redención, pues carece de las cualidades psicológicas que se suponen imprescindibles para *ser* un buen profesor. El fracaso se convierte así en algo personal: yo no *soy* un buen profesor, yo no *soy* una buena profesora, no *tengo las cualidades* que conducen al respeto y al éxito con los alumnos. Ahí se acaba el trayecto de los barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad de los *buenos* profesores. Si fracaso en la enseñanza, si mis alumnos no me tienen respeto, si no soy capaz de motivarlos, el diagnóstico es inapelable: no *soy* un buen profesor.

Un número monográfico del *Journal of Educational Research* publicó a mediados del siglo XX los estudios de Fulkerson (1954) y Carlile (1954), avalados posteriormente por Ryans (1960), y después generalmente aceptados por la comunidad científica, en los que se demostraba la falta de consistencia de estos enfoques. A pesar

de ello, los barcos fantasmas de la vocación y del perfil del buen profesor, con la inevitable lista de rasgos de personalidad que prometen conducirnos al éxito en la docencia, aún siguen navegando en numerosas bibliografías de divulgación y, sobre todo, en múltiples programas de formación de profesores, que no sólo no ofrecen ninguna ayuda válida para la práctica de la enseñanza, sino que además generan una imagen idealizada de la profesión docente al centrarse en una descripción tan detallada como inútil de lo que el *buen profesor debe* hacer, de lo que *debe* pensar y de lo que *debe* conseguir. De esta forma, al enfrentarse a los primeros fracasos, el profesor debutante no puede llegar más que a una conclusión única: yo *no sirvo* para la enseñanza, *no tengo* cualidades, *no soy* un buen profesor. En efecto, si el programa de formación de profesores ha convencido al futuro profesor de la importancia básica de la motivación de los alumnos, haciéndole interiorizar la idea de que el buen profesor *debe* motivar a sus alumnos, la constatación de que mis alumnos no están motivados conduce a una única respuesta: *no soy* un buen profesor. Si, además, el buen profesor *debe* lograr el respeto de sus alumnos, y yo constato problemas diarios de disciplina en el aula, la anterior conclusión se confirma. No tengo las cualidades necesarias, y, por tanto, *no soy* un buen profesor (Esteve, 1986).

Lo más increíble de estos programas de formación de profesores es que, aunque insisten mucho en que el buen profesor *debe* motivar a los alumnos, y *debe* mantener la disciplina, lo más que suelen aportar es una descripción de en qué consiste la disciplina o cuáles son las bases psicológicas de la motivación, pero jamás se llegan a enseñar cinco técnicas efectivas de motivación o a ensayar cinco recursos prácticos y eficaces para mantener ese clima de orden en el aula en el que consiste la disciplina.

Al igual que, aparentemente, el sol gira alrededor de la Tierra y resulta muy complicado demostrar lo contrario, es necesario promocionar el giro copernicano que supondría en nuestros programas de formación de profesores abandonar el estudio de lo que el profesor *es*, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor *hace*.

En efecto, el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor *hace* en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, que la investigación pedagógica ha necesitado tres décadas de observación, primero con investigadores entrenados y luego mediante el empleo de circuitos cerrados de televisión, para poder ofrecer una descripción pormenorizada de los códigos de comunicación en el aula, de las claves fundamentales que generan uno u otro clima de convivencia, y de las pautas psicológicas que conducen a un aprendizaje significativo. Desde esta nueva perspectiva, cuando el profesor

debutante fracasa, el cambio es sustancial, pues ahora se parte del supuesto de que *ha hecho* algo mal, lo cual nos permite encontrar soluciones dedicándonos a dos labores que es posible objetivar: analizar lo que el profesor hace en el aula y modificar sus técnicas de actuación. El cambio sustancial estriba en estudiar lo que el profesor *hace* (locus de control externo) y no lo que el profesor *es* (locus de control interno).

Es cierto que existe una relación entre lo que el profesor piensa de la enseñanza y de sí mismo con lo que hace en clase; por ello fueron tan fructíferas las investigaciones que se adentraron en el pensamiento del profesor y en los prejuicios, ideas previas y creencias irracionales con las que afrontan la enseñanza (Shavelson y Stern, 1983; Marcelo, 1987).

Sin embargo, los contextos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias son abismales entre una escuela rural y otra urbana, entre niños de clase social alta y otros situados bajo el umbral de la pobreza, entre niños queridos por sus padres y niños abandonados y maltratados.

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Uno de los denominadores comunes de los profesores que fracasan en la enseñanza es que, como dicen los alumnos, no se enteran de dónde están, de quiénes mueven las dinámicas de la clase, de qué piensan de verdad los alumnos... El enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar (Esteve, 1989a, 1989b, 1989c).

Necesitaría más de un artículo para especificar las tareas básicas que ha de asumir una formación de profesores efectiva, y éste no es el propósito de mi trabajo actual, pero en publicaciones anteriores (Esteve, 1997, 1998) he justificado la necesidad de centrarse en cuatro tareas esenciales:

- *Perfilar la propia identidad profesional*: es decir, especificar qué papeles profesionales voy a asumir como profesor, cuáles pueden ser unos objetivos realistas para mi trabajo diario en el aula concreta y con los alumnos de carne y hueso a los que en cada curso me toca enseñar; y además, debo perfilar un estilo propio, adecuado a mi personalidad y a mis propias ideas

sobre la enseñanza, para actuar en clase y resolver los mil y un detalles que conforman el clima de clase y la transmisión de un aprendizaje significativo. Mi experiencia como formador de profesores me avisa de que la primera causa de fracaso de los profesores es el intento de desempeñar unos papeles profesionales imposibles, inadecuados para la situación específica en la que están trabajando. Esta inadecuación entre los papeles profesionales que se quieren desempeñar y la *situación práctica* en la que se enseña deriva habitualmente del deseo de imponer ideas preconcebidas, sin saber analizar e identificar los factores significativos de la *situación* en la que se trabaja (Bauillauqués y Breuse, 1993).

- *Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación.* Lo cual supone entender que el profesor no es un conferenciante que sólo espera de sus alumnos respeto y silencio, sino, muy al contrario, entender que entramos en un aula esperando alguna respuesta de nuestros alumnos. Cuando hemos conseguido motivarlos e ilusionarlos por un tema, su respuesta es el respeto y el silencio que genera la atención, pero, previamente, hemos tenido que provocarlos, plantearles interrogantes, dejarles que expresen sus ideas y sus dudas, impactarlos hasta que sientan que el contenido que vamos a explicar exige una respuesta... Para ello debemos dominar los códigos de comunicación en el aula, saber qué climas de clase generan actividad, tensión, silencio o reflexión, y cómo cambiar de uno a otro clima de clase conforme interesa al curso de la interacción; y esto es imposible hacerlo si no sabemos analizar e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten los alumnos como respuesta a nuestras acciones, generalmente en un código gestual y no verbal (Kyriacou, 1986).
- *Organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable.* Un profesor, además de enseñar, es la persona que polariza el clima de clase y la organiza como grupo social para que trabaje de forma efectiva. Esto requiere asumir otras tareas diferentes a las de enseñar, tales como organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de evaluación que vamos a utilizar, etc. En definitiva, el profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo funcione como tal, con ese orden mínimo sin el cual es muy difícil la convivencia. En esto consiste la disciplina, y en ella el profesor se juega el éxito o el fracaso profesional mucho más que en el dominio de la materia que explica (Esteve, 1977).

- *Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos.* Éste suele ser el problema más frecuente de esos profesores de los que los alumnos dicen que saben mucho, pero que no saben enseñar. A mí me gusta decir que la profesión docente es una profesión humilde que consiste en estar al servicio de los alumnos que cada año tenemos en el aula. Yo así la entiendo. Me considero un depositario de la cultura elaborada a través de los siglos y creo que mi trabajo consiste en hacer que mis alumnos la aprecien; para ello debo traducir los contenidos de las materias que enseño a las claves lingüísticas y culturales de mis alumnos, de los que tengo cada año, de los que menos entienden los contenidos y la cultura. Ellos no pueden ponerse a mi nivel; yo sí puedo ponerme al nivel de ellos. Construir un aprendizaje significativo consiste, en la mayor parte de los casos, en traducir el contenido de enseñanza a sus propias claves para que sepan qué es lo que están intentando aprender, qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido. Clasificar y ordenar el conocimiento para que ellos lo encajen en el lugar correcto es una tarea tan importante o más que la simple transmisión de un contenido. Si no sabemos hacer este papel de traducción, nuestros alumnos no se enteran, luego se aburren y finalmente intentan distraer su aburrimiento con actividades poco recomendables para el mantenimiento de ese orden mínimo que hemos visto en el punto anterior (Woods, Jeffrey, Troman y Boyle, 1997).

## **La profesión docente es una profesión controvertida**

En la profesión docente trabajamos con personas y no con cosas. Las cosas permanecen en silencio y no son capaces de interpelarnos, pero trabajar con personas implica aceptar una interrelación personal en la que esas otras personas nos someten a prueba, pues son capaces de interrogarnos, de ponernos en cuestión con sus interrogantes y de elaborar un juicio sobre nosotros. Además, desde la perspectiva del profesor, no siempre resulta fácil tomar decisiones sobre personas, y hay ocasiones en que los profesores descubren que, con sus evaluaciones, pueden afectar de manera importante al futuro de un alumno. No acabar de definir nuestro papel en las evaluaciones suele

ser una importante fuente de tensión, sobre todo cuando se intentan jugar papeles inadecuados de selección social o de señores absolutos del suspenso y del aprobado. Una de las fuentes de tensión siempre permanentes en la profesión docente deriva de este carácter interpersonal de nuestra profesión, que nos obliga a asumir e integrar con equilibrio el juicio externo sobre nuestra actuación en la enseñanza (Cox y Heames, 1999).

¿Qué podemos esperar, razonablemente, que diga de nosotros un alumno al que acabamos de suspender? Cualquier cosa, excepto: «Lo he merecido. Ha hecho usted muy bien en suspenderme porque no había estudiado lo suficiente».

Los profesores novatos suelen estar excesivamente preocupados por el juicio de sus alumnos sobre ellos y, además, por la opinión de sus directores y supervisores, de los padres de los alumnos y de los propios compañeros. Es necesario construir un espacio de confianza y seguridad en uno mismo para afrontar sin problemas el juicio negativo de los demás. Para ello tenemos que definir claramente esa identidad profesional de la que hablaba en el epígrafe anterior, pues sólo se desarrolla una buena seguridad en uno mismo cuando se ha elaborado conscientemente y se ha asumido el estilo docente con el que afrontamos la enseñanza; sólo entonces el profesor es capaz de justificar y defender sus actuaciones profesionales, incluso las más discutibles y comprometidas.

Por ello, los profesores quemados suelen recurrir a la *inhibición* como medio para aliviar las tensiones de la profesión docente. Cuando comprenden que no son capaces de dominar la complejidad de las situaciones de enseñanza, cortan su implicación personal; se convierten así en funcionarios de la enseñanza, preocupados sólo por cubrir las apariencias de un horario y de una actividad. Adoptan la decisión radical de que lo que ocurra en el aula no les va a afectar, de que ellos sólo aspiran a sobrevivir, a que suene la campana. Han decidido que ya no les importa la opinión de los demás.

Hay otras fuentes de tensión que siempre estarán presentes en la enseñanza como profesión, y de las que valdría la pena hablar en los programas de formación inicial de profesores para enseñar a éstos a enfrentarlas. Comentaré brevemente algunas de las más importantes.

Para comenzar, la educación es una actividad utópica e inacabable. Siempre se puede hacer más, siempre se puede hacer mejor. Siempre se puede discutir si los resultados podrían mejorarse; si los métodos podrían modificarse; si, además de lo alcanzado, podrían haberse añadido otros mil aprendizajes importantes (Esteve, 2007). Pero, además, ¿quién define qué es lo importante? ¿Quién establece lo que hay que transmitir en nuestras clases? Como ya he descrito en un trabajo anterior (Esteve,

Franco y Vera, 1995), en las sociedades pluralistas, en los últimos treinta años, hemos perdido el consenso sobre la educación. No es que este consenso sobre los objetivos de la educación haya sido nunca muy explícito, más bien se refería a vaguedades como hacer alumnos más bien listos que tontos y más bien buenos que malos, generalmente a partir de tautologías que consideraban que la cultura era lo que se transmitía en nuestras escuelas, equiparando así la cultura con la cultura escolar (Vera y Esteve, 2000). Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, pluralista y multipartidista, diferentes grupos de presión, con importantes medios de comunicación a su servicio, querían que nuestros sistemas educativos sirvieran para objetivos muy diferentes y a veces contradictorios. De esta forma, cualquier decisión u objetivo que los profesores se planteen alcanzar, o cualquier método que decidan aplicar, puede ser criticado por quienes, desde otra postura ideológica o desde otra concepción de la enseñanza, consideran que han cometido un error básico en la elección misma de los contenidos, de los objetivos o de los métodos. Conscientes de esta pérdida de consenso sobre los objetivos y los fines de la educación, las instancias políticas y administrativas de los sistemas educativos no se atreven a definir claramente algunas de las responsabilidades de los profesores, dejándoles expuestos en solitario ante la crítica social. Un ejemplo muy claro de estas tensiones lo encontramos en el tema de la educación sexual. Todas las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de que nuestras escuelas hagan educación sexual, pero en la práctica los profesores no saben si deben contar a sus alumnos que las abejas transportan el polen de flor en flor, con el riesgo evidente de que sus alumnos los consideren estúpidos; o si van a hablar en clase de métodos anticonceptivos, con el riesgo evidente de afrontar una querrela penal por corrupción de menores, auspiciada por unos padres que consideran que se han transgredido los límites de lo tolerable. El auténtico problema de fondo es que nadie explicita previamente cuál es el límite de lo tolerable, y, más aún, que ese límite es definido con enormes diferencias por distintos grupos sociales, religiosos y políticos (Esteve, 2007).

Otra importante fuente de tensión que hay que enfrentar se refiere a los sentimientos de monotonía y desilusión ante la realidad práctica de la enseñanza, frente a una actividad que, al elegirla y desde fuera, se veía como maravillosa. En efecto, las perspectivas idealizadas de la profesión docente han sido fomentadas por películas como *El club de los poetas muertos*, *Mentes peligrosas* o series de televisión que han marcado una época como es el caso de *Fama*. Los estereotipos positivos con los que se presenta a la profesión docente en el cine y la televisión (Esteve y Fracchia, 1984), unidos a los enfoques idealizados de algunos programas de formación de profesores,



que antes comentaba, producen una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor llega a la enseñanza dispuesto a considerarla como una actividad maravillosa y redentora, en la que espera jugar un papel de amigo y consejero personal que no se corresponde con la realidad de las rutinas cotidianas de la enseñanza. Nuestros programas de formación de profesores tienen la responsabilidad de preparar al futuro profesor para la práctica real de la enseñanza, en la que la innovación pedagógica y la incorporación de nuevas tecnologías son los instrumentos que nos permiten huir de la rutina y convertir cada una de nuestras clases en una actividad única y creativa (Esteve, 1991). Tener la libertad de estar a gusto en clase es una de las bases imprescindibles para conseguir que la enseñanza se convierta en una fuente de autorrealización personal. Repetir como un salmo la misma lección, con el mismo método y los mismos contenidos, en primero A, primero B y primero C, en el mismo día, después de veinte años en la enseñanza, es el camino más corto para morir de aburrimiento.

Por último, hay que avisar a los profesores de que no pueden encerrarse en la torre de marfil. Además del mundo de los niños y de la escuela, está el mundo de los adultos, y las cosas no siempre funcionan igual en ambos mundos. Para tener algo que ofrecer a nuestros alumnos, necesitamos saber cómo funciona la vida en el mundo exterior. No podemos cerrarnos en un mundo reducido de niños y adolescentes, de bondad artificial y de relaciones afectivas, sin entender que tenemos que preparar a nuestros alumnos para afrontar con éxito y con autonomía su salida al mundo de los adultos. A veces, con las mejores intenciones, los profesores jóvenes convierten su trabajo en una actividad tan absorbente que se olvidan de vivir, de mantener relaciones adultas con personas de otros mundos, de disfrutar de un ocio de calidad, de leer, de seguir el devenir de la política o de mantener una conversación intrascendente con un desconocido. Y, paradójicamente, este encierro sobre la profesión docente acaba agotando la calidad de nuestras relaciones con los alumnos. Como profesores, somos el puente entre nuestros alumnos y un mundo que no conocen; por ello, es necesario mantener los ojos abiertos, seguir los cambios sociales, entender bien el mundo en el que van a vivir, pues sólo entonces somos capaces de ayudarles a construir una vida equilibrada, sólo entonces ellos van a valorar nuestra experiencia y nuestras ideas porque les permiten entender mejor el mundo que los rodea. Como afirmaba Elvin, en su excelente trabajo *La educación en la sociedad contemporánea*:

Los responsables de la educación no deben seguir a ciegas las tendencias económicas, sociales o filosóficas. Tienen el deber de preguntarse, independientemente, si la educación que están dando es acertada, habida cuenta de todo el

hombre, o si se prefiere en términos de valores más permanentemente humanos que los que pongan en boga las particulares presiones del momento... Por todas estas cosas, la tarea del educador es singularmente difícil. Forma él parte de la sociedad contemporánea y tiene un deber para con ella. Más no debe dejarse subyugar por ella. Ha de indagar cuáles son los valores de su sociedad, cuáles de entre ellos desea que la educación refuerce y cuáles quiere modificar o incluso combatir y rechazar (Elvin, 1973, p. 168).

## La educación es una profesión de valores

Además de los aspectos ya señalados, para construir una visión positiva de la profesión docente el profesor se enfrenta a un problema ideológico, relacionado con la valoración social de las profesiones en nuestra sociedad contemporánea.

En un estudio realizado sobre las valoraciones de la profesión docente en la prensa diaria, utilizando cortes cada treinta años, a partir de 1890 hasta nuestros días (Esteve, Franco y Vera, 1995), constatábamos un claro descenso en la consideración social de la profesión docente, que, en la primera mitad del siglo XX, era universalmente considerada como uno de los ejes fundamentales en el progreso de los pueblos, en el desarrollo de la ciencia y en la construcción de un futuro mejor. Esta valoración se relacionaba con las ideas de que el trabajo de los profesores exigía abnegación, dedicación a los demás y sabiduría. Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, mucho más materialista, esos valores no están de moda; se tiende a juzgar a una persona por el nivel de sus ingresos o por las posesiones que *tiene*, no por lo que ella *es*. De esta forma, en nuestro mundo actual, el dinero, el poder y la fama aparecen como los tres pilares básicos de la consideración social, incluso cuando se han construido sobre la base de procedimientos ilícitos. Con estos parámetros, la profesión docente, junto con el resto de las profesiones de dedicación a los demás, es considerada como una profesión menor, en tanto que desde ella es muy difícil obtener dinero, poder o fama.

Frente a esta consideración social, no hay más camino que el de afirmar nuestra propia elección profesional. Efectivamente, en la profesión docente podemos aspirar a dejar algún recuerdo en nuestros alumnos, a construir un mundo un poco mejor o ayudar a las nuevas generaciones a alcanzar mayores cotas de saber y de cultura, pero,

si alguien aspira a obtener dinero, poder o fama, no puedo decirle más que se equivocó en su elección profesional. Por ello, afirmo que la profesión docente es una profesión de valores. En ella predomina la ética del esfuerzo sobre la ética del dominio o la posesión. A mí me gusta decir que la nuestra es una profesión humilde, porque siempre consiste en estar al servicio de nuestros alumnos, cada año, de los que tenemos ahora en el aula, con el nivel que tienen, con sus limitaciones, con su ignorancia –por eso vienen, para llegar al saber–, con su mala educación –por eso vienen, para ser educados–, con sus despistes y sus visiones caóticas –por eso vienen, para que los orientemos.

No importan tus años de servicio, ni tu edad, ni tus publicaciones; sea cual sea tu currículum académico, nuestro trabajo consistirá siempre en hacerles entender la ciencia y la cultura, en servir de puente entre veinticinco siglos de cultura y una nueva generación de lo que Archambault (1965) llamaba «bárbaros de fuera de las murallas», a los que hay que enseñar a apreciar un mundo nuevo, el del interior de la ciudadela de la ciencia y la cultura. Para ello, necesitamos bajar de las almenas y abrir puertas, hacer los muros transparentes y, a veces, derribar muros.

Llevo muchos años defendiendo la idea de que la clave del éxito en la profesión docente consiste en saber ser maestros de humanidad. En entender a nuestros alumnos como los hombres y mujeres que son, en ser capaces de mirarles a los ojos, reconocer su propia libertad, y, a través de nuestras clases, ayudarles a entender el mundo que los rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos. Ayudarles a tomar la vida en sus manos y a vivirla desde esa rica herencia de cultura, de sensibilidad y de inteligencia sin las cuales la vida humana se deprecia. Como afirmaba Gusdorf (1969, p. 179), el último favor que podemos hacerles, y en el que se configura el auténtico magisterio, es saber desaparecer, llegar a ese momento en el que, pese a los peligros, y aunque aún tendríamos cosas que ofrecerles, los dejamos volar solos, porque valoramos su autonomía como el último objetivo y ellos ya son capaces de elegir y seguir su propio camino.

## Referencias bibliográficas

- ARCHAMBAULT, R. (1965). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BAILLAUQUÉS, S. Y BREUSE, E. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.

- CARLILE, A. B. (1954). Predicting performance in the teaching profession. *Journal of Educational Research*, 47, 9, 641-668.
- COX, S. & HEAMES, R. (1999). *Managing the pressures in Teaching*. London: Falmer Press. (Traducción española (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro).
- ELVIN, H. L. (1973). *La educación en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.
- ESTEVE, J. M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J. M. Y FRACCHIA, A. F. B. (1984). L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse. *European Journal of Teacher Education*, 7, 2, 203-209.
- (1986). Inoculation against stress: a technique for beginning teachers. *European Journal of Teachers Education*, 7, 2, 203-209.
- (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia. (Tercera edición, séptima reimpresión. (2004). Barcelona: Paidós).
- (1989a). Stratégies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique. *Éducation*, 213 y 214, 9-18 y 9-15.
- (1989b). Teacher burnout and Teacher Stress. En COLE Y WALKER (Eds.), *Teacher and Stress* (pp. 4-25). Milton Keynes: Open University Press.
- (1989c). Training teachers to Tackle Stress. En COLE Y WALKER (Eds.), *Teacher and Stress* (pp. 147-159). Milton Keynes: Open University Press.
- (1991). Los profesores ante la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 54-58.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- (1995.) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- (1998). La aventura de ser un maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-52.
- (2007). Nuestro sistema educativo no es un desastre. *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico, diciembre, 12-16.
- FULKERSON, G. (1954). A resume of current teacher personnel research. *Journal of Educational Research*, 47, 9, 669-681.
- GUSDORF, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- KYRIACOU, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Oxford: Blackwell.
- (1991). *Essential Teaching Skills*. Oxford: Blackwell.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

- RYANS, D. G. (1960). *Characteristics of Teachers*. Washington: American Council on Education.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. GIMENO Y A. PÉREZ (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- VERA, J. Y ESTEVE, J. M. (2000). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- WOODS, P., JEFFREY, B., TROMAN, G. & BOYLE, M. (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.

**Dirección de contacto:** José Manuel Esteve. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Campus de Teatinos. 29071 Málaga, España. E-mail: esteve@uma.es



# Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar

## Formality and informality in the learning-to-teach process

Carlos Marcelo García

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y organización Educativa. Sevilla, España.

### Resumen

En España, la formación inicial del profesorado de secundaria ha sido un problema mal resuelto. Desde la creación del curso para la obtención del *Certificado de Aptitud Pedagógica* en los años setenta hasta el reciente Decreto de 29 de diciembre de 2007 por el que se regula el *Máster de Educación Secundaria*, han pasado más de tres décadas en las que el modelo de formación no ha cambiado. Las investigaciones, estudios, opiniones de los diferentes colectivos implicados han mostrado sistemáticamente un desacuerdo en relación con la forma de organizar y gestionar la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria. Una formación secuencial por la que los candidatos a convertirse en docentes han de realizar estudios de Licenciatura (en el futuro de Grado) con una extensión de cinco años en algunas de las ramas del saber. Y con posterioridad, una formación psicopedagógica y práctica mínima y con escasas posibilidades de incidir de alguna forma en promover competencias pedagógicas adecuadas en los profesores de Educación Secundaria. El modelo que subyacía, y que desgraciadamente sigue existiendo, es que «para enseñar basta con saber la disciplina». Ha sido llamativa la reacción de ciertos sectores académicos en alguna universidad española, así como los artículos de opinión vertidos en diarios nacionales, en relación con el nuevo *Máster de Educación Secundaria*. De nuevo el argumento ha sido el mismo. ¿Para qué sirven los conocimientos psicopedagógicos? Para enseñar lo importante es dominar la disciplina que se enseña.

En este artículo desarrollamos algunos argumentos que destacan la necesidad de abordar la formación inicial de los docentes no sólo desde los espacios formales, sino también desde las oportunidades de aprendizaje informal. El proceso de aprender a enseñar es complejo y requiere de múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje en contextos flexibles que faciliten el desarrollo de una adecuada identidad profesional docente.

*Palabras clave:* conocimiento didáctico del contenido, práctica reflexiva, actividades de aprendizaje, profesores de secundaria, formadores de profesores, formación inicial docente, práctica de enseñanza.

### **Abstract**

In Spain, pre-service training of Secondary School teachers has been a problem not yet solved. Since the implementation of the course to obtain the *Pedagogical Attitude Certificate* in the 70s to the recent Act of 29<sup>th</sup> December, 2007, which regulates the *Master of Secondary Education*, the Spanish training model has not changed at all.

Research, studies and opinions of different groups involved have proved to be in disagreement with the organization and management of the pre-service training of Secondary School teachers. This type of training implies, first of all, following undergraduate studies (in the future called Grade) which in some cases last five years. Then, teachers to be have to follow a minimum psycho-pedagogical and practical training with little chances to acquire suitable pedagogical competences for Secondary School teaching. The underlying model, which unfortunately continues to exist, is based on the fact that «to teach is enough to know discipline issues».

Reactions of certain academic sectors regarding the new *Master of Secondary Education*, as well as opinion articles published in national newspapers on this issue, have been quite striking. Once more, the argument has been the same: What is the psycho-pedagogical knowledge for? As regards the teaching practice, what is really important is the discipline taught.

In this article, arguments highlighting the need to deal with pre-service teacher training not only from formal spheres, but also from informal learning opportunities are developed. The process of learning to teach is quite complex and requires multiple and varied opportunities for flexible learning contexts to facilitate the development of an appropriate teaching professional identity.

*Key words:* pedagogical content knowledge, reflective teaching, learning activities, Secondary School teachers, teacher educators, pre-service teacher training, teaching practice.



## Introducción

La sociedad en la que vivimos se encuentra en un complicado proceso de transformación. Una transformación que está afectando a la forma como nos organizamos, trabajamos, nos relacionamos, y aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en los centros educativos que son las instituciones encargadas de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario que pensemos de nuevo las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras.

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprender que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje (Marcelo, 2002).

Nuestras escuelas e institutos se han convertido en espacios multiculturales. Nunca antes como ahora la diversidad étnica, lingüística, religiosa, cultural y social se había hecho tan evidente. La diversidad está representando un desafío y una oportunidad para los docentes. Integrar la diversidad en la enseñanza, hacer posible una escuela para todos representa hoy en día uno de los compromisos que los sistemas educativos tienen. La enorme diversidad que hoy en día caracteriza a nuestras escuelas hace necesario destacar la necesidad de trabajar de forma más intensa por unos marcos de convivencia y tolerancia en los centros educativos.

A los centros de Educación Secundaria llegan jóvenes con unas características cada vez más diferentes respecto de las anteriores generaciones. Los llamados «nativos digitales», chicos y chicas nacidos y crecidos en la sociedad de la información, acostumbrados a una cultura digital, al hipertexto, a la realización de múltiples tareas simultáneas, a la interacción social en espacios síncronos y asíncronos. Pero también son jóvenes con evidentes necesidades de conocimiento, de comprensión y expresión lectora, de capacidad de reflexión y socialización. Necesidades que se nos ponen de manifiesto en resultados de estudios diagnósticos internacionales que llaman la

atención acerca del esfuerzo que el sistema educativo debe de realizar para reducir los índices de fracaso escolar y mejorar los niveles de conocimiento y competencias de nuestros estudiantes.

Estos cambios que de forma somera hemos enunciado ponen de nuevo de manifiesto que la tarea a la que los docentes de Educación Secundaria se enfrentan es desafiante y compleja. Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades y necesidades de aprendizaje de los alumnos en estos momentos. Ya el mismo título de informe que la OCDE publicó nos llama la atención: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). Se afirma en el título que los profesores cuentan, importan para ayudar a *mejorar* la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. Se afirma en este informe que:

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo (p. 12).

Este informe de la OCDE viene a mostrar que el profesorado cuenta. Cuenta para influir en el aprendizaje de los alumnos. Cuenta para mejorar la calidad de la educación que las escuelas e institutos llevan a cabo día a día. Cuenta en definitiva como una profesión necesaria e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa, flexible y variada trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho que los alumnos tienen de aprender.

En la misma línea que el estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) ha hecho público el informe que intenta resumir los resultados de la investigación sobre la formación docente, así como hacer propuestas de

política educativa acordes con estos resultados. Se afirma que: «en toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela» (Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40). En la misma línea, Darling-Hammond (2000) venía afirmar que el aprendizaje de los alumnos «depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer».

Frente a esta situación de desafío y demanda hacia los docentes, las evidencias de los informes internacionales muestran que las políticas de reforma educativa llevadas a cabo en muchos países han deteriorado las condiciones de trabajo de los docentes, produciendo desmoralización, abandono de la profesión, absentismo, teniendo todo esto un impacto negativo en la calidad de la educación que se ofrece a los alumnos. Como afirman Day, Elliott y Kington, «los profesores están dejando aparte lo que consideran como parte esencial de su trabajo, la interacción con los alumnos, para abordar las prioridades de gestión y de evaluación» (Day, Elliot & Kington, 2005). Hay evidencias en relación con que los cambios en las condiciones internas y externas de las escuelas han producido condiciones de extrema incertidumbre y crisis de identidad dentro de lo que históricamente ha sido para muchos profesores una profesión estable (Day et al., 2005).

En torno al proceso de aprender a enseñar, la formación inicial del profesorado ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones (Cochran-Smith & Fries, 2005). En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente (Kennedy, 2006; Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Darling-Hammond y otros afirmaban que «en el pasado los programas de formación de profesores se han criticado por ser muy teóricos, con poca conexión con la práctica, ofreciendo cursos fragmentados e incoherentes y sin una clara concepción de la enseñanza entre el profesorado» (L. Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005, p. 391). Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza. Es el caso del reciente informe de la OCDE al que ya hemos hecho referencia anteriormente. En concreto, se afirma que:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores (...). Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial (OCDE, 2005, p. 13).

Frente a estas críticas, viene bien recordar el excelente artículo escrito por David Berliner (2000) en el que refuta una docena de críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado: que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos, etc. Críticas, desde el punto de vista del autor, interesadas y con una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado. Dice Berliner: «creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprende a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua» (p. 370). En este proceso la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible como algunos grupos o instituciones están sugiriendo.

En España, la formación inicial del profesorado de secundaria ha sido un problema mal resuelto. Desde la creación del curso para la obtención del *Certificado de Aptitud Pedagógica* en los años setenta hasta el reciente Decreto de 29 de diciembre de 2007 por el que se regula el *Máster de Educación Secundaria*, han pasado más de tres décadas en las que el modelo de formación no ha cambiado. Las investigaciones, estudios, opiniones de los diferentes colectivos implicados han mostrado sistemáticamente un desacuerdo en relación con la forma de organizar y gestionar la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria. Una formación secuencial por la que los candidatos a convertirse en docentes han de realizar estudios de licenciatura (en el futuro de grado) con una extensión de cinco años en algunas de las ramas del saber. Y con posterioridad, una formación psicopedagógica y práctica mínima y con escasas posibilidades de incidir de alguna forma en promover competencias pedagógicas adecuadas en los profesores de educación secundaria. El modelo que subyacía, y que desgraciadamente sigue

existiendo, es que «para enseñar basta con saber la disciplina». Ha sido llamativa la reacción de ciertos sectores académicos en alguna universidad española, así como los artículos de opinión vertidos en diarios nacionales, en relación con el nuevo *Máster de Educación Secundaria*. De nuevo el argumento ha sido el mismo. ¿Para qué sirven los conocimientos psicopedagógicos? Para enseñar lo importante es dominar la disciplina que se enseña.

Pero no ganamos nada si adoptamos una posición corporativa y nos consolamos con la afirmación de «no nos entienden» o bien «son unos retrógrados». Seguramente algo no hemos hecho bien, cuando una parte del discurso público en relación con la formación del profesorado de Educación Secundaria se basa en un rechazo, podríamos decir que visceral a todo lo que «huela» a Pedagogía. Por supuesto podríamos argumentar que no somos responsables del índice del 25% de fracaso escolar en Educación Secundaria. Que una formación docente que ha privilegiado los contenidos y no el *conocimiento didáctico del contenido* ha llevado a muchos profesores a situaciones de estrés, malestar, *burn-out*, tal como José Manuel Esteve ha mostrado. Docentes que saben su materia pero que desconocen a esos «locos bajitos» o menos bajitos que son los alumnos que tienen delante.

Mirándolo desde la perspectiva del vaso medio lleno podemos decir que afortunadamente estamos en un momento de repensar la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Pero si lo miramos desde la mirada del vaso medio vacío habremos de asumir que no se ha sido capaz de construir una titulación de grado para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria de la misma forma que existe para el profesorado de Educación Infantil y Primaria. Y esto no es una cuestión baladí. Lo que las investigaciones nos han venido mostrando es que la identidad profesional docente es un factor determinante a la hora de explicar aspectos como la motivación, la implicación, el compromiso de los profesores con su enseñanza. Esto lo ha dejado muy claro José Manuel Esteve cuando describe con la fina ironía que le caracteriza, el itinerario que siguen aquellos estudiantes de Geografía, Historia, Química o Biología:

Los estudiantes de Historia se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de Historia. Al acabar sus estudios, si tienen éxito, se dedican a la investigación histórica; mientras que, debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro (Esteve Zaragaza, 1997, p. 77).

## La identidad profesional como objeto de formación

Como vemos, la identidad profesional tiene que ver con la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos que «incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la material que enseñan así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional» (Lasky, 2005). Las identidades profesionales configuran un «complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales» (Sloan, 2006).

Hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente (Marcelo, 2008). La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto. Dentro de este contexto, la identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta ¿Quién soy en este momento? La identidad profesional no es una entidad estable, unitaria o fija. Resulta de un complejo y dinámico equilibrio donde la imagen propia como profesional se tiene que equilibrar con una variedad de roles que los profesores sienten que deben de jugar (Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N., 2004).

Estos autores han revisado las recientes investigaciones sobre identidad profesional docente, encontrando las siguientes características:

- La identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta ¿quién soy en este momento? Sino la respuesta a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?
- La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto. La identidad profesional no es única. Se espera que el profesorado se comporte de manera profesional, pero no porque adopte características profesionales (conocimientos y actitudes) prescritas. Los profesores se diferencian entre sí en función de la importancia que dan a estas características, desarrollando su propia respuesta al contexto.

- La identidad profesional docente está compuesta por subidentidades más o menos relacionadas entre sí. Estas subidentidades tienen que ver con los diferentes contextos en los que los profesores se mueven. Es importante que estas subidentidades no entren en conflicto. Éste aparece por ejemplo en situaciones de cambios educativos o cambios en las condiciones de trabajo. Cuanto más importante es una subidentidad más difícil es cambiarla.
- La identidad profesional contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor. La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

Preocuparnos por el análisis de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria es importante. Y lo es porque la identidad que predomina en los futuros docentes cuando acceden al *Máster de Educación Secundaria* suele ser la del científico o profesional que ha realizado estudios de licenciatura en una determinada área de conocimiento. Así, las investigaciones muestran que los aspirantes a docentes de secundaria se identifican a sí mismos como matemáticos, físicos o historiadores. Y la formación inicial docente debe contribuir a modificar esa identidad para incorporar experiencias que permitan a estos futuros docentes identificarse con una profesión -la docencia- a la que se van a dedicar y que en muchos casos no han elegido como su principal opción.

La identidad profesional docente está en estos momentos bajo revisión. En su reciente libro, Antonio Bolívar reflexiona y analiza la crisis de identidad profesional de los docentes, especialmente en el nivel de enseñanza secundaria (Bolívar, 2006). Desde el punto de vista de Bolívar:

las mutaciones de las últimas décadas generan sobre la situación profesional de los profesores ambigüedades y contradicciones. La crisis de identidad profesional docente ha de ser comprendida en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar (p. 13).

Estos cambios no sólo tienen que ver con la propia profesión docente, sino como «un cuadro más general de transformaciones sociales, que ha resquebrajado los espacios tradicionales de identificación sexual, religiosa, familiar o laboral» (Bolívar, 2006, p. 25). Unas transformaciones en las que lo local y lo global, la estabilidad y el cambio, están jugando un papel desestabilizador en relación con las certezas que en otras décadas han caracterizado nuestras sociedades.

Vamos comprobando que convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son «vasos vacíos». Como ya investigara Lortie (1975), las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, M. F. 1992; Richardson & Placier, 2001).

## Los programas de formación y el proceso de aprender a enseñar

La tendencia en la organización de los programas de formación inicial docente viene siendo asumir una idea de que aprender a enseñar es un proceso activo y constructivo, en el que el aprendizaje está situado en contextos y culturas, donde el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción de los individuos, en el que el futuro docente aprende y juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de tal forma que es un constructor activo de conocimiento que da sentido al mundo interpretando las experiencias a través de sus conocimientos previos. Por otra parte se asume que el aprendizaje ocurre a través de la confrontación y transformación de los supuestos asumidos para resolver o reenfocar situaciones problemáticas y que el aprendizaje es un asunto que dura toda la vida y puede ser iniciado por el propio sujeto que aprende (Flores, 2005).

Es de destacar el trabajo realizado por tres importantes investigadores en el campo de la formación inicial docente: Fred Korthagen, John Loughran y Tom Russell en el que analizan y comparan las características de tres programas exitosos de formación inicial docente en Holanda, Australia y Canadá. A partir de este análisis vienen a destacar algunos principios que deberían dar sentido a los programas de formación del profesorado.

- La formación del profesorado es inevitablemente insuficiente y no puede preparar a los profesores para toda su larga carrera. Esto nos sugiere que la formación del profesorado debe centrarse en cómo *aprender de la experiencia* y cómo construir conocimiento profesional.
- Aprender sobre la enseñanza requiere una visión del conocimiento como una materia por *construir* en lugar de como contenidos ya creados.



- Aprender a enseñar requiere un cambio de énfasis desde el currículo hacia los alumnos:

Un aspecto importante es que los profesores en formación deben tener oportunidades para acceder a pensamientos y acciones de los docentes de forma que les iluminen no sólo las acciones de enseñanza sino también los sentimientos y las razones que justifican una práctica docente. Ello requiere crear oportunidades para comprender lo que implica la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la enseñanza, y reflexionar sobre ella» (Korthagen et al., 2006, p. 1029).

- Aprender a enseñar es un proceso que se construye a través de la *investigación* del profesor en formación. Este principio descansa en la idea de que los profesores en formación pueden investigar sobre su propia práctica. Los profesores en formación son futuros profesionales que son capaces de dirigir su propio desarrollo profesional investigando sobre su propia enseñanza.
- Aprender a enseñar requiere trabajar con otros compañeros. Es importante que los profesores aprendan que la *colaboración* con otros compañeros forma parte de la profesión docente para romper el aislamiento característico de la enseñanza.
- Aprender a enseñar requiere relaciones significativas entre la *escuela la universidad y los profesores en formación*. Los formadores de profesores deberían mantener una relación próxima con las escuelas y con la profesión docente.
- El proceso de aprender a enseñar se mejora cuando los enfoques de enseñanza y aprendizaje promovidos en el programa de formación son modelados por los formadores de profesores de su propia práctica.

## Formalidad e informalidad en el aprender a enseñar

Los siete principios enunciados anteriormente coinciden en destacar la necesidad de que la formación inicial docente dote a los futuros profesores de herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera. Para ello se requiere que prestemos atención a lo que se ha denominado «aprendizaje de la práctica». Mucho

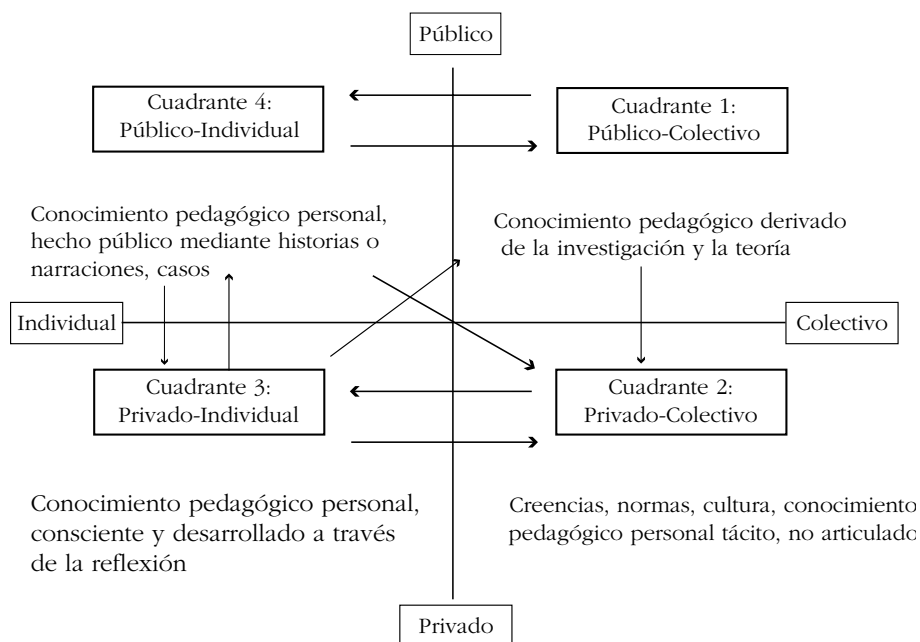
se ha escrito acerca del conocimiento práctico. Desde los trabajos pioneros de Elbaz o Clandinin o de Schön se ha venido estableciendo la diferencia entre un conocimiento proposicional y práctico en la formación docente. La crítica que generalmente se ha venido haciendo se refiere a que la formación inicial docente ha valorizado poco el conocimiento práctico y ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la práctica. Ya hemos visto antes cuando hacíamos referencia a Korthagen que la experiencia y el aprendizaje de la práctica configura uno de los componentes más valorados por los profesores. En este sentido, Flores (2005) desarrolló una investigación, utilizando cuestionarios y entrevistas con profesores experimentados y principiantes, para conocer cuáles eran las situaciones en las cuales los profesores afirmaban que habían aprendido a enseñar. Para la gran mayoría de los docentes, el aprendizaje profesional no tuvo lugar ni durante la formación inicial ni durante las prácticas enseñanza. Tanto los profesores principiantes como los experimentados valoraron poco los contextos formales de aprendizajes tales como la formación inicial, las prácticas de enseñanza o los cursos de formación. Por el contrario, su idea de aprendizaje profesional tiene más relación con la experimentación en el aula, con aprender de los alumnos, de otros compañeros, etc.

En un estudio más antiguo desarrollado por Marsick & Watkins (1990) encontraron que sólo el 20% de lo que los trabajadores aprenden proviene de la formación formal y estructurada. Por el contrario, encontraron que las estrategias personales que con mayor frecuencia utilizaron los trabajadores fueron: hacer preguntas, escuchar, observar, leer y reflexionar en su ambiente de trabajo. Según otros investigadores, el 90% del aprendizaje en el puesto de trabajo se desarrolla a través de medios informales (Sorohan, 1993).

Múltiples investigaciones como las comentadas anteriormente nos ponen de manifiesto que el proceso de convertirse en docente supone adquirir, recuperar y gestionar conocimientos que tienen diferentes orígenes y formas de expresión. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) intentan representar este proceso que puede comenzar en cualquiera de los cuadrantes de la Figura I, el conocimiento que generalmente aborda la formación inicial docente es el que se representa en el cuadrante 1: el conocimiento codificado y en términos de teorías. Es lo que Schön (1983) denominaba racionalidad técnica. Pero los profesores en formación no son «vasos vacíos». Independientemente de lo que hayan estudiado anteriormente todos han sido alumnos y, como nos mostraba Pajares (1992), han generado creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos a enseñar, etc. Ese conocimiento

tácito (cuadrante 2) se convierte en un conocimiento consciente a través de la reflexión sobre la práctica (cuadrante 3).

FIGURA I. Representación de la identidad profesional desde la perspectiva del conocimiento docente



Fuente: Beijaard, Meijer & Verloop (2004).

El modelo que hemos comentado anteriormente nos llama la atención hacia la necesidad de entender que en la formación inicial docente hay que prestar atención a las oportunidades de aprendizaje no sólo formales, sino fundamentalmente informales que permiten que los docentes desarrollen conocimiento práctico (Marcelo, 2009). Me gustaría centrarme ahora en destacar la necesidad de mirar al aprendizaje informal como una realidad que debe de ser tenida en cuenta en la formación inicial docente. En realidad, como afirman Colley, Hodkinson & Malcom (2003), existe una completa falta de acuerdo en relación con lo que constituye el aprendizaje formal, no formal e informal, o de cuáles son las fronteras entre ellos. El aprendizaje formal combina un alto estatus, conocimiento proposicional así como procesos de aprendizaje centrados en la enseñanza y localizados en instituciones de educación especializada como la

universidad. El aprendizaje informal, por otra parte, concierne a las prácticas sociales del día a día y del conocimiento cotidiano, y tiene lugar fuera de las instituciones educativas.

Hager (1998) estableció las diferencias en los siguientes términos:

- El formador controla el aprendizaje formal mientras que es el alumno el que controla el aprendizaje informal: el aprendizaje formal se planifica mientras que el informal no.
- El aprendizaje formal se desarrolla en instituciones educativas, en el trabajo y es ampliamente predecible. El aprendizaje informal no es predecible y no posee un currículo formal.
- Tanto en las instituciones educativas como en la formación, el aprendizaje es explícito: se espera que el que ha asistido a formación sea capaz de demostrarlo mediante exámenes escritos, respuestas orales, etc. El aprendizaje informal generalmente es implícito, y en general el aprendiz no es consciente de lo que sabe, aunque sea consciente de los resultados de ese aprendizaje.
- En el aprendizaje formal se pone énfasis en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo que va a ser enseñado, mientras que en el aprendizaje informal el énfasis recae en la práctica como espacio de aprendizaje.
- En el aprendizaje informal el énfasis recae en los alumnos como individuos o en el aprendizaje individual, mientras que el aprendizaje informal a menudo es colaborativo.
- El aprendizaje formal está descontextualizado, mientras que el aprendizaje informal es de naturaleza contextualizada.
- El aprendizaje formal toma forma en términos de teoría (o conocimiento) y después práctica (aplicación de la teoría), mientras que el aprendizaje informal tiene que ver más con conocer cómo se hacen las cosas.

El aprendizaje informal está tomando auge en los últimos años. Así, la propia Unión Europea está promoviendo la certificación de competencias adquiridas por parte de los profesionales en el propio puesto de trabajo. Al respecto, Garrick (1998) nos llama la atención de que hablar hoy en día de aprendizaje informal no es algo neutral. El discurso de las condiciones actuales del trabajo: globalización, penetración del discurso del mercado, desregulación, privatización, dispersión de la autoridad (y de la formación del conocimiento) son el marco desde el que analizar el auge del aprendizaje informal.

Las raíces teóricas del aprendizaje informal se remontan entre otros autores a Dewey (1938) quien teorizó acerca del aprendizaje que tiene lugar a través de la experiencia individual y del papel de la reflexión en la educación. Además, el aprendizaje informal guarda estrechas relaciones con otros conceptos abordados en la historia de las ciencias del aprendizaje: ciencia de la acción (Argyris y Schön), dimensión tácita del conocimiento (Polanyi), modelamiento social (Bandura), aprendizaje experiencial (Kolb), aprendizaje autodirigido (Knowles), reflexión en la acción (Schön), reflexión crítica y aprendizaje transformacional (Mezirow) conocimiento tácito (Nonaka y Takeuchi), cognición situada (Lave), comunidades de práctica (Wenger) (Eraut, 2004).

Marsick y Watlins (1990) sugirieron que el aprendizaje informal ocurre fuera de un contexto de clase estructurada y tiene lugar en condiciones no rutinarias o en condiciones de rutina en las que la reflexión se utiliza para clarificar la situación (1990). Para estos autores:

El aprendizaje informal, una categoría que incluye al aprendizaje incidental, puede ocurrir en una institución, pero generalmente no se produce en las aulas y el control del aprendizaje recae principalmente en la persona que aprende. Se define el aprendizaje incidental como subproducto de otra actividad, como la realización de una tarea, interacciones interpersonales, inserción en la cultura organizativa, experimentación ensayo-error, o incluso aprendizaje formal (Marsick & Watkins, 1990, p. 12).

Si el aprendizaje informal es importante para la formación inicial docente, ¿a través de qué experiencias podemos promoverlo en la formación inicial? Diferentes iniciativas se han venido configurando para promover un aprendizaje en la práctica. En una investigación Cheetham & Chivers (2005), llegaron a desarrollar una taxonomía de métodos de aprendizaje informal en diferentes profesiones. Los resultados de su estudio mostraron que los aprendizajes en la práctica, así como con colegas más experimentados fueron los más frecuentes.

**TABLA I.** Relación entre el mecanismo general de aprendizaje y las experiencias o sucesos de aprendizaje

| MECANISMO GENERAL DE APRENDIZAJE      | EXPERIENCIAS O SUCESOS DE APRENDIZAJE   |
|---------------------------------------|---|
| <b>Práctica y repetición</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiteración (hacer algo muchas veces mejorando gradualmente).</li> <li>• Simulación.</li> <li>• Ejercicio y práctica.</li> <li>• Ensayo (mental o físico) antes de llevar a cabo una tarea.</li> <li>• Preparación y planificación (antes de una actividad).</li> </ul>  |
| <b>Reflexión</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoanálisis/autoevaluación.</li> <li>• Reflexión sobre la acción (después de una actividad).</li> <li>• Reflexión en la acción (durante una actividad).</li> <li>• Reflexión antes de una acción.</li> <li>• Reflexión en grupo/colectiva.</li> <li>• Revisión de la práctica.</li> <li>• Escribir un diario reflexivo.</li> <li>• Reflexionar sobre cómo otros hacen las cosas.</li> <li>• Repetición mental de un suceso o experiencia.</li> <li>• Interrogarse a sí mismo.</li> <li>• Aprender de los fracasos (analizar lo que se hizo mal y por qué).</li> </ul> |
| <b>Observación</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones estructuradas/críticas de otros.</li> <li>• Observaciones informales de otros.</li> <li>• Utilizar un modelo positivo para imitar (intentar hacer algo como otro lo hace).</li> <li>• Hacer de «sombra».</li> <li>• Sintetizar, emular, actualizar (diferentes niveles del modelamiento).</li> <li>• Modificación de un enfoque observado (para desarrollar su propio estilo).</li> </ul>  |
| <b>Retroacción</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión/evaluación de la actuación.</li> <li>• Aprender de las críticas o quejas.</li> <li>• Retroacción de 360°.</li> <li>• Revisión de compañeros.</li> <li>• Evaluación de compañeros.</li> <li>• Ejercicios de evaluación.</li> <li>• Escucha efectiva (de lo que otros dicen de uno).</li> <li>• Leer el propio lenguaje (cómo las personas reaccionan a uno mismo).</li> </ul>  |
| <b>Transferencia extraocupacional</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias previas al acceso.</li> <li>• Conocimientos transferidos desde la formación formal (transformar la teoría en práctica).</li> <li>• Experiencias transferidas desde trabajos anteriores.</li> <li>• Otras experiencias no laborales (voluntariado, ocio, <i>hobbies</i>).</li> </ul>   |
| <b>Actividades de alargamiento</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar por encima del promedio.</li> <li>• Experiencias abiertas.</li> <li>• Tareas o problemas complejos y demandantes, que requieran múltiples destrezas.</li> <li>• Innovación (desarrollo de nuevas ideas).</li> <li>• Experiencias traumáticas.</li> <li>• Experiencias desafiantes.</li> <li>• Actividades pioneras.</li> </ul>  |

TABLA I. Continuación

| MECANISMO GENERAL DE APRENDIZAJE                           | EXPERIENCIAS O SUCESOS DE APRENDIZAJE  |
|--|--|
| <b>Actividades de intercambio</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferencia de rol.</li> <li>• Intercambios de trabajo.</li> <li>• Trabajar en diferentes profesiones.</li> <li>• Trabajar en contextos interculturales (trabajar fuera del país).</li> <li>• Perspectivas mentales de cambio.</li> <li>• Inspiración repentina.</li> <li>• Experiencias tipo «camino de Damasco».</li> </ul>   |
| <b>Interacción mentor/coach</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Coaching</i>.</li> <li>• Dar asesoramiento/orientación.</li> <li>• Tutorización.</li> <li>• Mentorización ocupacional.</li> <li>• Instrucción/demostración.</li> <li>• Interrogación (preguntar a una persona más experimentada).</li> </ul>   |
| <b>Absorción inconsciente/ósmosis</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar con colegas más experimentados.</li> <li>• Establecer redes con otros (con compañeros profesionales).</li> <li>• Trabajar con una persona que sirva de modelo.</li> <li>• Codearse con expertos.</li> <li>• Actividades de pupilaje, aprendiz (trabajar con un director).</li> </ul>   |
| <b>Técnicas o dispositivos psicológicos o neurológicos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar modelos mentales/cognitivos para ayudar a comprender algo.</li> <li>• Representaciones gráficas (utilizar modelos, mapas, gráficos...).</li> <li>• Pensamiento positivo.</li> <li>• Realizar hipótesis, conceptualización, teorización.</li> <li>• Optimismo forzado/deliberado (esperar lo mejores resultados).</li> <li>• Visualización, autocomunicación y otras técnicas PNL.</li> <li>• Preparación mental (estar abierto).</li> <li>• Aprender por relación o asociación (relacionar unas ideas con otras).</li> <li>• Técnicas de pensamiento lateral.</li> <li>• Elegir el enfoque/estilo apropiado de aprendizaje.</li> <li>• Técnica de «cerebro completo» (explotar ambas partes del cerebro: creativa y lógica).</li> <li>• Simplificación (de ideas complejas en sus componentes).</li> </ul> |
| <b>Articulación</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar, tutorizar, mentorizar a otros.</li> <li>• Escribir artículos, informes.</li> <li>• Presentar conferencias.</li> <li>• Justificar, defender, explicar acciones.</li> <li>• Proporcionar comentarios sobre las acciones que se están llevando a cabo.</li> <li>• Desarrollar materiales de aprendizaje.</li> </ul>   |
| <b>Colaboración/relación</b>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo.</li> <li>• Proyectos colaborativos.</li> <li>• Aprender mediante la colaboración con clientes.</li> <li>• Colaborar con personas de otras disciplinas.</li> <li>• Trabajar en grupos multidisciplinares.</li> <li>• Colaboración internacional.</li> </ul>  |

Como podemos ver por la aportación de Colley, Hodkinson y Malcom, existen múltiples estrategias para facilitar el aprendizaje en la práctica. La grabación, análisis y reflexión sobre la práctica ha venido siendo una estrategia bien reconocida en la formación inicial docente que debería seguir utilizándose para facilitar a los profesores la adquisición de habilidades de diferente índole (sociales, comunicativas, didácticas) así como para crear la consciencia de que la observación del aula es un buen medio para la mejora docente. Compartir con otros docentes a través de redes sociales se está configurando como un buen recurso para facilitar en los profesores la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos y experiencias (Marcelo & Perera, 2007). La revisión y análisis de casos (bien sean de buena práctica o casos negativos) también aparece como una estrategia adecuada para que los futuros profesores se acerquen a ejemplos auténticos (Sánchez, Nicastro & López Yáñez, 2003). Los casos pueden ser escritos, pero adoptan mayor realismo cuando están acompañados de materiales, vídeo, así como de comentarios del propio docente.

Por mi parte me voy a centrar en uno de los aspectos que considero pueden aportar a los profesores en formación un acercamiento a la identidad profesional docente que queremos construir: la construcción del conocimiento didáctico del contenido a través del diseño de secuencias de aprendizaje.

Mucho se ha escrito ya sobre el conocimiento didáctico del contenido y la importancia que tiene para la formación del profesorado (Marcelo, 1993). El conocimiento didáctico del contenido aparece, desde el punto de vista de Morine-Dershimer y Todd (2003), como un elemento central del conocimiento del profesor. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para ir clarificando cuáles son los componentes y elementos de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza.

El *conocimiento didáctico del contenido*, como línea de investigación representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. El *conocimiento didáctico del contenido* nos dirige a un debate en relación con la forma de organización, de representación, del conocimiento a través de analogías y metáforas. Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

Shulman (1992), en la ponencia que presentó al *Congreso sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* celebrado en Santiago, manifestaba la necesidad de que los



profesores construyeran *puentes* entre el significado del contenido curricular y la construcción de ese significado por parte de los alumnos. Afirmó este prestigioso investigador que :

Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas...; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico (Shulman, 1992, p. 12).

El conocimiento didáctico del contenido es un tipo de conocimiento que los profesores desarrollan acerca de la forma como comprenden los alumnos un determinado contenido. Incluye la formas de representar el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, las posibles dificultades que se pueden encontrar los alumnos cuando aprenden los contenidos (Borko & Putnam, 1996). De acuerdo con Magnusson, Krajcik & Borko (2003), el conocimiento didáctico del contenido incluye el conocimiento de temas concretos, problemas o aspectos por representar de un contenido.

¿Cómo podemos ayudar a los profesores a construir un conocimiento didáctico del contenido en el que se integre adecuadamente el conocimiento que ya poseen sobre la materia que enseñan con el conocimiento didáctico, el conocimiento de los alumnos, así como del currículum? Me parece que una buena vía de acceso a este conocimiento es a través del diseño de secuencias de aprendizaje por parte de los profesores en formación. Basándonos en Koper y Oliver:

Un diseño de aprendizaje se define como una aplicación de un modelo pedagógico para la consecución de un objetivo de aprendizaje concreto, para un determinado grupo de alumnos y para un contexto específico o un dominio determinado de conocimiento. El diseño de aprendizaje especifica procesos de enseñanza-aprendizaje. De forma más concreta, especifica bajo qué condiciones profesores y alumnos deben llevar a cabo las actividades que permitan a los alumnos alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. Un diseño de aprendizaje se puede referir a recursos físicos (objetos de aprendizaje y servicios de aprendizaje) que se necesitan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Koper & Olivier, 2004, p. 98).

Así, en todo proceso de diseño del aprendizaje se incluyen al menos los siguientes componentes:

- *Persona*: una persona adopta un *rol* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, normalmente un alumno o un profesor. Cada uno de estos roles se pueden especificar en sub-roles. En una simulación, diferentes alumnos pueden jugar diferentes roles.
- En este rol, esta persona trabaja para conseguir algunos resultados llevando a cabo actividades de aprendizaje y de apoyo, dentro de un ambiente.
- Los *ambientes* consisten en objetos de aprendizaje y servicios apropiados para utilizar durante la realización de las actividades.
- El *método* determina la coordinación de roles, actividades y ambientes asociados que permiten a los alumnos conseguir las metas de aprendizaje.
- Las *actividades* se ensamblan en estructuras de actividades. Una *estructura de actividad* agrega un conjunto de actividades relacionadas dentro de una estructura simple. Una estructura de actividad puede modelar una secuencia o selección de actividades. En una secuencia, la persona debe completar diferentes actividades en el orden proporcionado. En la selección la persona seleccionaba un determinado número de actividades a partir de un conjunto dado.
- Los ambientes contienen los recursos y referencias necesarias para llevar a cabo una actividad o conjunto de actividades. Un ambiente contiene:
  - Objetos de aprendizaje: cualquier entidad que se utiliza para aprender: páginas web, artículos, libros, bases de datos, software.
  - Servicios de aprendizaje: por ejemplo, comunicaciones, control, colaboración.
  - Subambientes.
- *Condiciones*: un método puede contener condiciones. Las reglas «si...entonces que» se pueden utilizar para personalizar el diseño del aprendizaje.
- *Propiedades*: se refieren a los criterios que aportan información en relación con las personas o papeles a lo largo de la unidad de aprendizaje.

En nuestro grupo de investigación venimos trabajando en la identificación y descripción de secuencias de aprendizaje por parte de docentes que puedan ilustrar procesos de aprendizaje de los alumnos y que puedan ser aplicadas a diferentes contenidos de enseñanza. ¿Qué le pedimos a los docentes? A través de una entrevista le solicitamos que nos describan una secuencia completa (que puede abarcar un tema, un módulo o un curso completo) haciendo hincapié en que no sólo deben describir qué hacen ellos, sino

principalmente cuáles son las tareas de aprendizaje que los alumnos deben realizar. Estas tareas de aprendizaje son variadas: individuales, grupales, de asimilación, comunicación, aplicación, producción, etc. Y las tareas de aprendizaje se asocian con los apoyos que reciben los alumnos o el docente para su desarrollo, así como los recursos que se emplean. De esta forma, podemos representar la secuencia de aprendizaje tal como aparece en la Tabla II.

**TABLA II.** Secuencia de aprendizaje

| RECURSOS   | TAREAS   | APOYOS   |
|--|--|--|
|  | El profesor presenta la asignatura y las características del trabajo por realizar  |  |
|  | Los alumnos forman grupos de un máximo de 3 alumnos  |  |
| Internet   | Los alumnos deben de elegir una empresa mediana o grande para realizar el trabajo  |  |
| Internet: bases de datos, buscadores, revistas electrónicas, páginas de instituciones    | Los alumnos realizan una búsqueda de información sobre la empresa  | El profesor en clase apoya el conocimiento sobre formas y sistemas de búsqueda de información  |
|  | Los alumnos en tutoría presentan la tarea realizada  | El tutor supervisa el trabajo realizado por los grupos: duración media 30 minutos  |
| Internet   | Los alumnos aprenden el papel del analista: discriminar la calidad de la información recopilada  | El profesor en clase apoya el conocimiento sobre la función del analista   |
| Internet   | Los alumnos realizan la tarea de «familiarización con la entidad»: tomar información más precisa sobre la empresa, conocer su sector, indagar sobre los balances de cuentas de resultados, conocer el entorno de la empresa, así como su estructura. | El profesor en clase apoya el conocimiento sobre las empresas.<br><br>Los profesores en tutorías resuelven las dudas de los alumnos    |
| Documento elaborado por los alumnos  | Los alumnos en tutoría presentan la tarea realizada  | El tutor supervisa el trabajo realizado por los grupos: duración media 30 minutos  |
| Informe  | Los alumnos redactan y entregan el informe de análisis realizado.  | Tutorías presenciales u <i>online</i> con los profesores   |
| Presentación <i>PowerPoint</i> , resumen del informe entregado para el resto de la clase | Los alumnos deben realizar una presentación a la clase con una duración de 2-4 horas sobre el análisis realizado<br><br>El resto de alumnos interviene formulando preguntas, dudas, comentarios.   | El profesor interviene reforzando puntos débiles, destacando ideas importantes, valorando la propia presentación formal de los alumnos |

El análisis de la práctica a través de la revisión y ejemplificación de secuencias de aprendizaje puede ayudar a construir la identidad profesional docente que necesitamos. Una identidad profesional comprometida con un aprendizaje de calidad para los alumnos. Una identidad que ayude a superar la creencia fuertemente asentada en muchos candidatos a profesores de secundaria de que para enseñar basta con saber la materia que se enseña.

El desafío que tiene planteado el nuevo *Máster de Enseñanza Secundaria* no es sólo construir un diseño curricular adaptado a las necesidades de formación de los futuros docentes, sino transformar las actuales prácticas pedagógicas (tanto las prácticas pedagógicas de los formadores en la universidad, como las prácticas en colegios) en ejemplos positivos de una enseñanza respetuosa con los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y aquí viene bien recordar el principio de isomorfismo que debería caracterizar la formación inicial docente: no basta con *decirles* a los futuros docentes lo que deben hacer. Los formadores de profesores deberíamos ser ejemplos auténticos de una práctica comprometida con el discurso que pregonamos.

## Referencias bibliográficas

- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C. & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- BERLINER, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- BOLÍVAR, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- BORKO, H. & PUTNAM, R. (1996). Learning to teach. In D. BERLINER & R. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. COCHRAN-SMITH & K. ZEICHNER (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- COLLEY, H., HODKINSON, P. & MALCOM, J. (2003). Informality and formality in learning. Leeds: Lifelong Learning Institute. University of Leeds.
- CHEETHAM, G. & CHIVERS, G. (2005). Professions, competence and informal learning. Cheltenham: Edward Elgar Publisher.

- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F. & SHULMAN, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. DARLING-HAMMOND & J. BRANSFORD (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- DAY, C., ELLIOT, B. & KINGTON, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- ERAUT, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.
- ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1.013-1.055.
- FLORES, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31(3), 485-508.
- GARRICK, J. (1998). *Informal learning in the workplace*. Florence: Routledge.
- HAGER, P. (1998). Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. En D. ASPIN, J. CHAPMAN, M. HATTON & Y. SAWANO (Ed.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 79-92). London: Kluwer.
- KENNEDY, M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211.
- KOPER, R. & OLIVIER, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7(3), 97-111.
- KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J. & RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1.020-1.041.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MAGNUSSON, S., KRAJCIK, J. & BORKO, H. (2003). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. GESS-NEWSOME (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its*

- Implication for Science Education* (pp. 95-132). New York: Kluwer Academic Publisher.
- MARCELO, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. En L. MONTERO (Ed.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 191-211). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. [Electronic Version]. *Educational Policy Analysis Archives*, 10.
- (2008). Desarrollo profesional y personal docente. En A. DE LA HERRANZ & J. PAREDES (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: McGraw Hill.
- (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. & PERERA, H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.
- MARSICK, V. J. & WATKINS, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- MORINE-DERSHIMER, G. & TODD, K. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. En J. GESS-NEWSOME (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education* (pp. 21-50). New York: Kluwer Academic Publisher.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- PAJARES, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- RICHARDSON, V. & PLACIER, P. (2001). Teacher Change. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition (pp. 905-947). New York: American Educational Research Association.
- SÁNCHEZ, M., NICASTRO, S. & LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2003). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, L. (1992). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. Paper presented at the Symposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela.

SLOAN, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.

SOROHAN, E. (1993). We do; therefore we learn. *Training and Development*, 4(10), 47-52.

## Fuentes electrónicas

MARCELO, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 10 de agosto de 2006, de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.

**Dirección de contacto:** Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Avda. Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. E-mail: marcelo@us.es





# Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

## A new opportunity for pre-service training of Secondary School teachers

Mercedes González Sanmamed

*Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España.*

### Resumen

Las expectativas sobre la educación han aumentado tanto cuantitativa como cualitativamente en un mundo cambiante, incierto y conflictivo como el que vivimos. Las reformas educativas que se han desarrollado en las últimas décadas intentan adecuar los sistemas de enseñanza para responder a los requerimientos de la sociedad y declaran como uno de sus propósitos la consecución de una buena educación para todos. Por todo ello, la enseñanza se ha convertido en una tarea compleja, difícil y problemática. La necesidad de ampliar y mejorar la preparación de los docentes constituye una exigencia básica desde todos los sectores de la sociedad.

Bajo estas premisas, y tras repasar brevemente la historia reciente de la formación del profesorado de secundaria en España, identificamos algunas de sus deficiencias y los supuestos que le han dado cobertura.

Proponemos repensar la formación desde la consideración de los procesos de socialización y aprendizaje profesional docente que interfieren y/o posibilitan la adquisición del conocimiento profesional que necesitan los profesionales de la enseñanza en la etapa secundaria.

Superar las inercias y el peso de la tradición será crucial para el logro de una formación profesional docente desde la que no sólo se dominen los contenidos (académicos y psicopedagógicos) sino que se capacite para interpretar las situaciones, justificar las decisiones y fundamentar las alternativas de acción. Los programas formativos tendrían que orientarse hacia la construcción de una identidad profesional comprometida con el saber, saber ser y estar, y

saber aprender para contribuir a la innovación y la mejora continuas. Pero además, desde la visión de la enseñanza como profesión, es preciso redefinir la profesionalización del docente de secundaria, tanto en lo que se refiere a los mecanismos y procesos que la determinan como en aquellos rasgos internos y externos que la caracterizan (autoimagen, valoración y reconocimiento social, expectativas...).

*Palabras clave:* Educación Secundaria, profesión docente, formación inicial del profesorado, aprendizaje de la enseñanza, socialización docente.

### **Abstract**

Expectations about education have qualitatively and quantitatively increased in changing, uncertain and conflictive world where we live. Education reforms developed in the very last decades try to fit educational systems with society demands, claiming as one of its purpose the achievement of quality education for all. Hence, teaching has become a more complex, difficult and problematic task. The need of furthering and improving teachers training becomes a basic demand which involves all sectors of society.

Under these assumptions, and after having reviewed the recent history of pre-service training of Secondary School teachers in Spain, we have identified some of its lacks and underlying beliefs.

We propose to rethink this kind of education taking into account socialization and professional development processes which interfere or make possible the acquisition of the necessary professional knowledge required by Secondary School teachers.

It will be crucial to overcome the inertia and the weight of tradition to achieve a type of teacher training whose main aim is not only the knowledge of related contents (academic, psychological and pedagogical), but also qualifying them for the interpreting of situations and justifying decision-making along with alternative performances.

Training programs should be oriented towards the development of a professional identity committed with knowledge acquisition, knowledge attitudes and learning to learn processes in order to contribute to innovation and permanent improvement. In addition, from the point of view of teaching as a profession, it is necessary to redefine the professionalisation of Secondary School teachers regarding both the mechanisms and processes involved in it as well as the internal and external characteristics which help to identify it (self-image, social recognition, expectations ...).

*Key words:* Secondary Education, teaching profession, pre-service teacher training, learning of teaching, teacher socialization.

## Introducción

La ola de reformas educativas se ha generalizado e intensificado en las últimas décadas. En los documentos, informes y propuestas, las indicaciones son claras, inequívocas y contundentes al referirse al profesorado como uno de los componentes clave en toda reforma educativa: tanto en lo que se refiere a la atención que hay que prestarles en el diseño y desarrollo de la reforma (qué perfil de profesor se necesita y cómo se va a conseguir), como en su participación activa en todos y cada uno de los momentos del proceso (cómo se pueden motivar y comprometer en el proceso de reforma, qué rol van a desempeñar en la implementación de los cambios previstos, cómo se les va a ayudar a que entiendan, comprendan y quieran adaptarse a las novedades...).

Así pues, las reformas educativas en la medida que promueven no sólo un cambio en las estructuras sino nuevas maneras de pensar y actuar en los centros y las aulas, implican una revisión de las funciones y tareas que se esperan y requieren del profesorado, lo que comporta inexorablemente una reconsideración de la formación y el desarrollo profesional docente. Al mismo tiempo, si se pretende que los cambios incidan en la organización y el currículo escolar, es imprescindible que *lleguen* a quienes los van a implementar: lo que supone no sólo que han sido informados y formados para actuar bajo esos nuevos sistemas, sino que consideren que dichos cambios son necesarios y viables, de manera que sus esfuerzos valgan la pena y, de alguna manera, se sientan compensados (intrínseca y/o extrínsecamente). Este último aspecto ha sido uno de los más desatendidos y por ello valorado como una de las múltiples causas del fracaso de algunas de las reformas educativas. Por el contrario, representa también uno de los elementos sobre los que más se insiste y sobre el que se hace pivotar cualquier nueva iniciativa que se quiera desarrollar con una mínima garantía de viabilidad y bajo el empeño de establecer vínculos que permitan construir equipos y redes de diálogo y de acción. En su mayoría, los movimientos de reforma educativa han tomado en consideración y dedican una cierta atención a la definición de los nuevos roles docentes y de la formación que se necesita para tales cometidos. En cierta manera, y en muchos casos, las reformas educativas, vienen a ser, o se ejemplifican (podríamos decir visualizan) en gran medida, a través de nuevos sistemas de formación de profesorado y/o cambios en su reclutamiento, sus competencias y sus condiciones laborales. Así ha sucedido en España en las últimas reformas en las cuales se reclamaba un nuevo docente y se incorporaba como uno de los ámbitos de reforma la modificación de los planes de estudio del profesorado (véase al respecto las características que se han establecido en la Ley General de Educación, la LOGSE, la LOCE o la LOE, sobre el tipo de

profesor que se demanda y los requerimientos formativos pertinentes). En el marco definido por cada una de estas leyes se revisó el papel de los docentes y se reformaron los sistemas de formación que los capacitaban. Curiosamente, esto ha sido así en cuanto al profesorado de Infantil y Primaria pero, por diversas vicisitudes, la formación del profesorado de Secundaria ha permanecido inalterada desde la reforma derivada de la Ley General de Educación de 1970; a pesar de que sí han cambiado –y mucho– todos los aspectos relativos a su trabajo y al medio en el que acontece.

A partir del análisis de las condiciones en las que se ha desarrollado la formación del profesorado de Secundaria, identificaremos algunos de los problemas y dificultades que se han presentado y, desde la consideración de las características de la docencia en esta etapa educativa y las expectativas depositadas en sus funciones y competencias, perfilaremos algunas de las líneas de pensamiento y de acción que podrían articular una posible hoja de ruta para revisar y diseñar la formación de los docentes de la enseñanza secundaria.

## **El CAP, una propuesta formativa a prueba de reformas: los discursos y las políticas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria desde la década de los 70**

Difícilmente podremos encontrar un aspecto educativo que haya suscitado un acuerdo tan unánime y que éste sea valorado tan negativamente –desde hace muchos años y desde diversos sectores y ámbitos–, como la formación del profesorado de Secundaria y, especialmente, la preparación psicopedagógica que se viene ofertando para obtener el requerido Certificado de Aptitud Pedagógica. Como ya señalamos:

la situación es tan penosa, incomprensible y deplorable que revisar la formación del profesorado de Secundaria en España supone escribir una crónica de intentos frustrados, desaciertos y concesiones a intereses que, pertrechados desde una visión limitada y desconsiderada de la profesión de la enseñanza y en una tradición anacrónica del rol y la función docente, perpetúan un sistema de formación insuficiente y deficiente que va a resultar insatisfactorio desde su propio planteamiento y rechazable tanto por los escasos logros formativos que puede proporcionar como por su carácter obligatorio sin suscitar mayores expectativas (González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005).

Otros autores se han pronunciado en la misma línea y sus dictámenes son igualmente críticos como se puede apreciar a la luz de los títulos de algunos de los estudios y artículos que se han publicado: La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado (Yanes, 1998); La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia (Imbernón, 2000); Las políticas (fallidas) de formación de profesorado de educación secundaria (Puelles, 2003); La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática (Benejam, 2004) y La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? (Imbernón, 2007).

Efectivamente, la formación del profesorado de secundaria arrastra una trayectoria extremadamente deplorable tanto por su permanencia en el tiempo (casi cuarenta años) cuanto por su exigua duración y las calamitosas deficiencias en sus aspectos curriculares, organizativos y de infraestructura. Y esta lamentable situación no sólo es resultado de unas determinadas circunstancias (derivadas de los cambios políticos) que han resultado fatídicas sino, fundamentalmente, por la falta de voluntad de los que han tenido la responsabilidad de diseñar y garantizar la implementación de las propuestas que se han quedado en *intentos fallidos* penosos e irritantes.

La formación que se sigue ofertando en la actualidad a los futuros profesores de Educación Secundaria se ampara en el Decreto 1678/1969 de creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y en la Orden que regula las actividades de los ICE (Orden de 8 de julio de 1971). Ambas normativas surgidas a partir de la publicación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que dedica su Título Tercero al profesorado, en el que establece los requisitos de titulación y encarga a los Institutos de Ciencias de la Educación los cursos intensivos de formación pedagógica (en torno a 300 horas que raramente se han cumplido) para los entonces denominados *profesores de bachillerato*.

Tras la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre) en cuyos artículos 24.2, 28 y 33.1 se refiere a la necesidad de una cualificación pedagógica para impartir la Educación Secundaria, pasarán cinco años hasta la publicación del Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre por el que se regulaba el desarrollo del curso que daría acceso al Certificado de Cualificación Pedagógica (CCP). Después de tan larga espera, la nueva ordenación despertó un gran interés. Se mantiene el modelo de formación consecutivo en el que la formación psicopedagógica se recibe una vez obtenido el correspondiente título tras cursar las diversas especialidades científicas, técnicas o culturales. El currículo formativo se organiza en materias obligatorias generales y específicas (en función de la especialidad), materias optativas y el Prácticum. Los módulos comunes son: Diseño y Desarrollo del currículo, Organización Escolar, Psicología del Desarrollo y de la

Educación; Sociología de la Educación, Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación; Atención a la Diversidad, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Tutoría y Orientación Educativa. Se valora positivamente el incremento del número de créditos que hay que cursar (mínimo 60 y máximo 75) y la ampliación del tiempo de formación (un año académico), y aunque sabemos que la cantidad no garantiza la calidad, al menos se establecen condiciones más propicias. En este sentido habría que destacar la atención que se presta al Prácticum y a definir las condiciones técnicas, de infraestructura y recursos que se necesitan. Uno de los aspectos que suscitó cierta polémica fue que la competencia de su organización recaía en la administración educativa que podría establecer los correspondientes convenios con las universidades para su realización.

Diversos autores se han ocupado de analizar las oportunidades que ofrecía la nueva propuesta de formación del profesorado de Secundaria y de sugerir orientaciones para su organización (Cardenoso y Azcárate, 1998; Esteve, 1997; García, 1997; Zabalza, 1998) y, en algunos casos, incluso se han realizado valoraciones de algunas de las escasas experiencias de implantación del Curso de Cualificación Pedagógica que se llevaron a cabo en determinadas universidades (Baena, Ganuza y Marrero, 1998; Casas, 2004; Herrero y Martínez, 2000; Marrero, 2008).

La puesta en marcha del CCP se vio truncada por el cambio político que aconteció tras la celebración de las elecciones generales. Se promueve un nuevo marco legislativo en educación con la publicación de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre), en la que nuevamente se aborda la temática del profesorado y su formación (concretamente el Art. 58.1 regula la exigencia del denominado Título de Especialización Didáctica). En correspondencia con esta nueva ley se publica el Real Decreto 118/2004 de 23 de enero de 2004 (BOE de 4 de febrero, otra vez más al final de una legislatura) por el que se regula la formación del profesorado de Secundaria y la expedición del Título de Especialización Didáctica (TED). Como rasgos característicos de esta inaplicada propuesta señalaremos la estructura secuenciada en dos años una vez obtenida la titulación académica disciplinar correspondiente. Durante el primer año se debían cursar 48,5 créditos, de materias comunes (25,5 créditos), específicas (12 créditos) y optativas y/o complementarias (11 créditos); y en el segundo, se realizarían las prácticas tuteladas (mínimo tres meses) y 12 créditos formativos, relativos al ejercicio docente y al conocimiento de materias de tipo organizativo y de programación.

El nuevo cambio de gobierno deja en suspenso el desarrollo del TED y será otra ley educativa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-) la que una vez más revise y modifique las características del profesorado de los niveles no universitarios y

establezca las condiciones en las que se organizará su formación y cualificación. Así pues, la publicación de la LOE, contempla en sus artículos 94, 95 y 97 referencias al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, estableciendo que para el ejercicio de estas profesiones se debe estar en posesión del correspondiente título oficial de Máster (que regulará el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre). En base a esta normativa se publica la Orden 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se ordenan los requisitos para la verificación de los citados títulos universitarios para el ejercicio de la profesión docente en los niveles de secundaria y, posteriormente, la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se disponen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención del citado Máster. En esta regulación se establece una formación de 60 créditos ECTS organizada en tres bloques: Genérico (de 12 créditos, que incluirá los módulos de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y educación), Específico (de 24 créditos, relativos a los complementos de formación disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e innovación docente e iniciación a la investigación) y Practicum y Trabajo fin de Máster (16 créditos).

Estas breves referencias legales, aunque seguramente conocidas por todos, no dejan de ser sorprendentes ni, desde luego, preocupantes, y no sólo por lo que han supuesto (fundamentalmente al limitar y restringir la oferta formativa) sino porque el desánimo y el desencanto que han provocado están resultando nefastos para encarar con la suficiente convicción y energía las oportunidades que puede ofrecer el nuevo contexto definido desde el Ministerio de Educación al contemplar y ubicar la formación del profesorado de secundaria bajo el formato definido en los estudios de Máster según la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior y, al mismo tiempo, el reconocimiento de su importancia y sus peculiaridades (al ser valorada la enseñanza en el nivel secundario como profesión regulada).

## **Unas prácticas formativas controvertidas: desaprender para redefinir la formación del profesorado de Educación Secundaria**

Las restricciones de todo tipo (no sólo de tiempo, recursos, infraestructuras, sino también de fundamentación conceptual y justificación pedagógica,...) en las que se ha desarrollado la formación del profesorado de Secundaria desde los años setenta han resultado dañinas y perversas porque más allá de las críticas a las deficiencias constatables y a su interpretación

en el contexto histórico, sociopolítico y administrativo en el que acontecen; se ha extendido la idea de cuestionar y rechazar el todo por una parte, es decir, de negar la necesidad de formación o paradójicamente llegar a afirmar que *dado que es tan mala (poco útil), cuanto menos mejor*. En contra de lo que pudiera esperarse o suponer, hay quienes, en base a las deficiencias de la formación que se ofrece en el CAP, argumentan la conveniencia de suprimir toda formación psicopedagógica y no se sabe si ingenua o malintencionadamente, desacreditan la necesidad de poseer estos saberes o se conforman con la sospecha de que se pueden adquirir en el ejercicio de la práctica por sí misma. Así lo hemos advertido:

Con estas limitaciones, su desarrollo está abocado a una crítica fundamentada que, cuando se realiza sin tener en cuenta las limitaciones de partida, llega a cuestionar la mera existencia de tal periodo formativo y se apela a la bondad del aprendizaje por ensayo y error que muchos docentes han experimentado y consideran de gran valor más allá que las vagas recomendaciones y consejos que se les proponen desde la pedagogía y la psicología que se ofrece en el CAP (González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005).

La prolongación de una propuesta formativa tan limitada y reprobada durante tanto tiempo, así como la lentitud en la elaboración de nuevos proyectos y la incapacidad para implementarlos no ha hecho más que aumentar e intensificar su desprestigio y, en cierta manera, incluso desacreditar o, al menos, desconfiar, de las nuevas propuestas.

Entendemos que la situación de la formación del profesorado de Secundaria merece no sólo una búsqueda de las razones extrínsecas y coyunturales que la han propiciado y alimentado en estas décadas. Más bien consideramos que esta indagación nos puede permitir profundizar en las cuestiones clave de la formación y la profesionalización docente y aprovechar la exploración de la lógica particular para evocar las cuestiones relevantes de los discursos y las prácticas de la formación docente. Preguntarse por la formación que se ofrece a través del CAP nos servirá para ahondar en los ejes conceptuales, programáticos y de intervención que sustentan y articulan cualquier proyecto de formación y, a través de ellos, observar e indagar en las secuencias y en las rupturas que iremos encontrando.

## **Fractura sociológico-epistemológica: por qué una formación y qué tipo de formación para ser profesor de Educación Secundaria.**

Más allá de las circunstancias sociopolíticas en las que ha discurrido el devenir de la formación del profesorado de Secundaria, así como de la manifiesta ausencia de



voluntad y de acierto para plantearla e implementarla; consideramos oportuno adentrarse en la matriz de creencias, supuestos e intereses (tanto declarados como inconscientes) que ha dado cobertura a tales actuaciones y, desde esta perspectiva, indagar en las razones intrínsecas, que subyacen y sustentan las más visibles y observables (como la propia normativa, las respuestas de los agentes sociales y la comunidad educativa, la articulación de determinadas prácticas formativas, etc.). En definitiva, aproximarse a la plataforma teórica de referencia, lo que nos permitirá resituar la discusión en el terreno de la valoración de la enseñanza como profesión y de los mecanismos de aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Hay una pregunta básica inicial que puede parecer retórica y de respuesta obvia: ¿es necesaria una formación específica para ser profesor de Secundaria? Cabe esperar una contestación afirmativa con independencia de variables personales, sociológicas, académicas o profesionales; así como un alto grado de acuerdo en considerarla imprescindible, irremplazable y obligatoria. Es de suponer también una notable coincidencia al enumerar y explicar las razones que justifican las demandas de formación inicial para el profesorado de Secundaria. Diversos autores han explicado en detalle los argumentos a favor de la necesidad de una adecuada preparación del profesorado de Secundaria y advertido que ésta debe ser cada vez más amplia y rigurosa no sólo para hacer frente a los cambios acontecidos en la sociedad y en la enseñanza sino por las exigencias de su desempeño y la intensificación y complejidad de las tareas que realizan (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Escudero, 2006; Esteve, 2001, 2003; Esteve, Franco y Vera, 1995; Marcelo, 2007; Montero, 2004; Gimeno, 2002).

Las razones esgrimidas obligarían a tomar conciencia de la imprescindible cualificación del profesorado de Secundaria y, más aún, a que ésta sea planificada y desarrollada bajo formatos defendibles desde el punto de vista institucional, académico, curricular y organizativo. Es decir, desde el análisis de la naturaleza de la enseñanza y los procesos de aprendizaje, las decisiones sobre el qué y cómo enseñar y evaluar, el funcionamiento de las instituciones educativas y, en definitiva, sobre las funciones de la educación en nuestra sociedad, resulta indiscutible que se necesitan profesores capaces de afrontar las exigencias que tales decisiones plantean, y de saber moverse en un medio incierto, cambiante, único y conflictivo como el de las aulas y los centros.

En definitiva, examinar qué Educación Secundaria queremos y qué profesorado necesitamos: sin olvidar que entran en juego otros componentes del sistema educativo, pero sin caer, una vez más, en la retórica de la proclamación de la importancia de los docentes sin hacer nada útil para que las declaraciones se concreten en la realidad y se operativicen adecuadamente. El acuerdo unánime en adjudicar al

profesorado un papel clave en el proceso educativo tiene que utilizarse como argumento para reclamar más y mejor formación. Pero al mismo tiempo hay que advertir que esta afirmación no debería emplearse para hacer a cada profesor responsable individual de la situación de la enseñanza porque eso sería ignorar la incidencia de otros componentes y, particularmente, el entramado de condicionantes sociales, académicos y administrativos en los que acontece su desempeño, e incluso cómo alguno de ellos determina la imagen que tiene de su trabajo y el valor que se le adjudica, así como otros aspectos menos evidentes de cara a su socialización y satisfacción profesional.

Reconocer el valor de la formación y adjudicarle una importancia destacada en la mejora de los procesos educativos no puede ocultar la otra cara de la moneda, es decir, admitir que la formación no es la única garantía de buena enseñanza (Bullough, 2000; Romero, Luis, García y Rozada, 2006). No deberíamos pensar en la formación como el talismán bajo cuyo efecto todo se soluciona y funciona adecuadamente y, aunque ello pueda resultar frustrante, no debe suponer una desvalorización de las contribuciones que efectivamente puede promover y de los efectos beneficiosos y satisfactorios que sin duda origina. El poder de la formación es irrenunciable aunque limitado –como lo es el poder de las ideas para dirigir la acción, que será siempre fruto de unas circunstancias y reflejo de una determinada construcción social, histórica y política (Romero, Luis, García y Rozada, 2006)–. No podemos confiar en que la formación, por sí sola, regenere la educación (es necesario revisar, reformar y adecuar otros elementos y las interacciones entre ellos), incluso que los buenos docentes lo sean únicamente por haber recibido una determinada formación (sin el concurso de otros factores) y que sólo de ellos, los buenos profesores, dependa la mejora de la enseñanza y la conquista del objetivo de facilitar la mejor educación para todos. En cualquier caso, la formación inicial únicamente constituye un primer paso en el proceso de aprendizaje y profesionalización que continuará a través de otros mecanismos en el transcurso del desempeño docente (Gimeno, 2005). De ahí que haya que pensarla y diseñarla asumiendo su carácter insuficiente e incompleto (y esto sería así aún en el supuesto ideal de que se pudieran ampliar significativamente los recursos y mejorar las condiciones) y, precisamente por ello, reconocer que durante esta fase deberían tratarse los aprendizajes imprescindibles que necesita un futuro profesor para afrontar las exigencias de la profesión docente y estar entonces mejor preparado para desafiar los problemas y dificultades que se acusan durante el periodo de inducción (Marcelo, 2009). Pero además la relevancia de esta primera etapa formativa se ha visto incrementada al otorgarle un papel decisivo en la configuración de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006; Esteve, 2001, 2003).

Hay un total acuerdo en considerar que la enseñanza se ha convertido en una profesión nada fácil, particularmente complicada en la etapa de Educación Secundaria y, muy exigente en los últimos cursos de la escolarización obligatoria, para la que se ha diseñado un currículo comprensivo para enseñar a estudiantes muy heterogéneos (por su procedencia, motivación, interés, capacidad, nivel de aprendizaje, etc.). Es obvio que para ocuparse de la enseñanza en estas condiciones no es suficiente con dominar los contenidos de las materias académicas (aunque sí imprescindible), sino que son necesarios otros saberes y otras competencias específicamente profesionales. Reconocer la especificidad del trabajo docente y sus circunstancias (institucionales, académicas, curriculares y didácticas) en esta etapa educativa, son argumentos potentes para suscribir el imperativo de una formación profesionalizadora. Es decir, la formación debe contemplar el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor y, expresan y configuran su profesionalidad (Gimeno, 1993). Así pues, definir el perfil profesional e identificar las características del puesto de trabajo ayudará a perfilar las exigencias en el desempeño docente y, en buena medida, a prever las necesidades formativas derivadas de las condiciones (internas y externas) en las que trabaja el profesorado de Secundaria. Darling-Hammond y Bransford (2005) identifican tres áreas: 1) conocimiento sobre los alumnos, de cómo aprenden y se desarrollan en un contexto social; 2) conocimiento de los contenidos y fines del currículo, a la luz de unos propósitos sociales y 3) conocimiento de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacidad para ayudar a los alumnos, evaluar sus avances y gestionar el aula de manera estimulante. Por lo tanto, el bagaje formativo que necesita el profesorado de Secundaria incluirá una base de conocimientos específicos sobre la enseñanza no con carácter meramente instrumental sino como esquemas para analizar e interpretar los fenómenos educativos y herramientas para buscar las actuaciones más fundamentadas y viables. La valía, pertinencia, relevancia y significatividad (personal-profesional) de estos conocimientos contribuirá a una mayor responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje de manera que pueda ser autodirigido y estimulado hacia la configuración de la identidad y el desarrollo profesional docente: es decir, a pensar y comportarse como un profesional de la enseñanza.

Pero además, de manera implícita o explícita, se pide al profesorado que se convierta en un educador, más centrado en facilitar la socialización, la integración y la cohesión de los estudiantes en favor de una sociedad más equitativa, justa y sostenible. La formación tiene que proporcionar a los docentes las herramientas «para hacer frente a los requerimientos de la masificación y democratización de la enseñanza que

exige de nuestros profesores una labor mucho más educativa y mucho menos académica» (Esteve, 2001).

Asumir este reto y suscribir el peso que debe jugar la formación para ayudar a mitigar el descontento y el abandono por parte del profesorado que se siente impotente para afrontar estas exigencias con el pésimo y exiguo bagaje con el que aterriza en los centros y las aulas, implica repensar y reestructurar la formación que se está ofreciendo e idear otro sistema más coherente con los propósitos que se persiguen y con las responsabilidades que se tienen que afrontar. En definitiva, se trata de adjudicar a la formación el papel que se espera y se reclama, tanto a nivel del discurso político como de la práctica, y de orientarla para que pueda responder a tales expectativas. Los análisis son concluyentes al señalar el fracaso del modelo formativo imperante basado en los presupuestos de la racionalidad técnica y desvelar la inadecuación de los sistemas de carácter academicista y tecnológico (González Sanmamed, 1994, 1995).

Las recomendaciones sobre la pertinencia de modelos formativos basados en la práctica y propiciadores de un aprendizaje apoyado en el análisis y la reflexión son abundantes, fundamentadas y consistentes. Los estudios de Schön (1992, 1998) sobre la epistemología de la práctica y las investigaciones sobre el conocimiento práctico docente (Munby, Russell y Martin, 2001), nos pueden orientar para interpretar y proyectar las propuestas formativas desde un nuevo ángulo más próximo a la realidad de los centros y las aulas y, descartando la tendencia normativa en uso (Esteve, 1996), recuperar el valor de la práctica (y los problemas prácticos) como eje motivador y estructurador para el cuestionamiento, la discusión, la indagación y la conceptualización que propiciará la formación. Como ya se ha sugerido: «la materia fundamental que debería alimentar la formación del profesorado es el desarrollo crítico de su propia práctica». (Yanes, 1998, p. 72)

## **Fractura curricular: qué aprender y cómo aprender a ser profesor de Educación Secundaria**

Cualquier debate en torno al conocimiento profesional del docente de Secundaria se enfrenta a una serie de mitos arraigados no sólo en la cultura profesional sino incluso en el imaginario social. Citaremos dos de ellos que nos parecen especialmente significativos a la hora de repensar la formación docente y, más aún, si nos referimos a la

preparación del profesorado de Secundaria. Uno de estos mitos es el que defiende la idea de que *profesor se nace* y con ello se magnifican determinados rasgos de personalidad imprescindibles para el ejercicio de la docencia (que son innatos) y se identifica la vocación como el principal reclamo profesional. Por otra parte, en el segundo mito se reduce la docencia a la tarea de explicar unos contenidos ya establecidos (en los manuales de referencia) y verificar si éstos han sido aprendidos.

Las vivencias fraguadas en las miles de horas que los futuros profesores pasaron en sus pupitres alientan y refuerzan una determinada visión de la profesión en el sentido de privilegiar el peso de los componentes motivacionales y, en particular, sustentar el desempeño docente en determinados rasgos de personalidad, socavando la escasa confianza en los aportes de una formación, incluso la mejor formación que se pudiera ofrecer. Por otro lado, las representaciones de la profesión son sesgadas y se ciñen a lo visible (transmitir conocimientos y calificar), ocultando otras funciones y responsabilidades que ni se perciben ni se intuyen. Con ello se insiste en la necesidad de asegurar los conocimientos de la materia a enseñar y se presume que su transmisión es directa y sencilla y, en todo caso, puede facilitarse a través de ciertos trucos de oficio que se aprenderán con el tiempo y, en caso necesario, por ensayo-error. Se entiende la enseñanza como un oficio cuya esencia se reduce al *saber cómo hacer* (Gimeno, 1993). Se refuerza así la máxima de que aprender a ser profesor es una cuestión de personalidad, de tiempo para adquirir y practicar los trucos del oficio y, sobre todo, de dominio de la materia a enseñar

El aprendizaje por observación, del que nos hemos empapado durante los años de alumno, tiende a reforzar éstas y otras ideas no sólo sobre el desempeño docente, sino acerca de cada uno de los componentes de la escolarización de manera que tanto los escenarios como los actores y las obras que representan a fuerza de repetidas y extendidas se convierten en normales y familiares. Lo cotidiano se alimenta desde las razones de lo posible y éste acaba por aceptarse como lo adecuado (bien sea por argumentos estratégicos o incluso bajo justificaciones ideológicas). Así, «la cultura escolar que enmarca la socialización (...), hondamente estructurada, también estructura, pues genera maneras de pensar, ver y actuar». (Romero, Luis, García y Rozada, 2006)

Los estudios sobre la socialización profesional han ejemplificado cómo el aprendizaje profesional docente se inicia desde los primeros contactos con el sistema educativo y continúa a lo largo de toda la experiencia escolar, y va configurando una suerte de conocimiento vulgar cimentado en lo vivido y articulado en base a imágenes, creencias, intuiciones y expectativas sobre los diversos elementos del entramado institucional, curricular y profesional (Bullough, 2000). Tanto la concepción de sí mismos como

docentes y de los alumnos como aprendices, las asunciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la valoración de los contenidos, o la percepción de los condicionantes de la enseñanza, se aprenden de manera espontánea, tácita y, generalmente, inconsciente. Sin embargo, la adquisición casual contrasta con la firmeza y resistencia que suelen mostrar tales aprendizajes, difícilmente derribados –ni siquiera removidos por la formación inicial–, sobre todo, si ésta es tan escasa, limitada y superficial como la que se ofrece a los futuros profesores de Secundaria.

Estas creencias proporcionan una cierta seguridad al futuro profesor –y una indiferencia por los aportes de la formación psicopedagógica– que bajo el supuesto de que *enseñar no es difícil* se enfrenta a sus primeras experiencias con la preocupación centrada en el dominio de los contenidos que tendrá que explicar y con la incertidumbre de «probarse a sí mismos como personas capaces de interactuar con los estudiantes y de llevar una clase». En cuanto a los contenidos a enseñar (que no se cuestionan ni se discuten a no ser porque les parecen escasos y limitados), esperan que los alumnos les atiendan cuando explican y dan por supuesto que el interés por aprender va implícito en el saber por sí mismo y más en un área de conocimiento tan importante como la que ellos han estudiado y a la que han dedicado tantos años de su vida. En caso de dificultades hay dos recursos de los que valerse: contra la falta de atención está la autoridad que como profesor suponen adquirir en el ejercicio de dicho rol, y cuando los alumnos no entienden, la solución será explicar más despacio, con un lenguaje más asequible y desmenuzando cada concepto y sus relaciones. Si aún así la clase no funciona, las justificaciones suelen derivarse hacia la pérdida de confianza en sí mismo para ejercer esta profesión o a culpabilizar a los estudiantes, al sistema escolar y a la sociedad como responsables de los graves problemas que presentan las aulas y los centros en la actualidad. En algunos casos se mira hacia la formación y se reclaman respuestas que pocas veces pueden satisfacerse, tanto por la dificultad de dar cobertura puntual a las casuísticas que acontecen como por la imposibilidad de que la teoría pueda ser aplicada para resolver los problemas de la práctica como se postulaba desde el modelo de racionalidad técnica (González Sanmamed, 1995). Se confirma así el rechazo de la teoría –la pedagogía– por resultar inservible e inútil.

Así se va fraguando otro de los mitos característicos del aprendizaje de la enseñanza: aprender a ser profesor consiste en apropiarse de *recetas* que funcionen. El profesor, sobre todo en sus primeras experiencias docentes, se encuentra atrapado entre la socialización y el academicismo. Ninguno de estos resortes le ofrece ni la preparación ni la convicción que necesita. Algunas de las expresiones que han reflejado los estudiantes del CAP de la Universidad de A Coruña en las sesiones de seguimiento

de la fase de Prácticas y en las Memorias son muy significativas al respecto (Arza, González Sanmamed y Sánchez, 2003; González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005). Se sienten confusos («con lo fácil que parecía enseñar y lo que cuesta que aprendan»), perplejos («me gustaría referirme a la diferencia que supone sentarse detrás de la mesa del profesor, sobre todo tras la serie de años que llevo haciéndolo delante de esa mesa...») y desorientados («Fui en exceso teórico y dogmático. Los alumnos perdieron en ocasiones la atención... Me he encontrado con serios problemas sobre todo en relación con la metodología a aplicar, la motivación, o el cómo enfrentarme y comportarme ante ciertos roles asumidos en el aula»). Pero, a veces, en estas situaciones tan desafiantes personal y profesionalmente es cuando algunos toman conciencia de sus carencias formativas y de la necesidad de mejorar y ampliar la formación de base y la conciencia de su rol profesional: «Me estoy dando cuenta de lo difícil que es la profesión de profesor. Cómo poder llegar a unos alumnos muy diferentes, variados, y cómo intentar motivarles»; «es más difícil de lo que yo pensaba, ya que como alumno lo veía todo muy fácil: el profesor tiene que estar preparado».

En ocasiones estas primeras experiencias como docentes se plantean y vivencian como un pequeño desvío en la orientación de la carrera que se ha elegido originalmente y para abrir una posibilidad laboral en un momento especialmente crítico. El choque con la realidad y los desajustes que ello ocasiona les reconduce a su esfera profesional original. La enseñanza aparece como una opción de segundo nivel, desdibujada como profesión en comparación con las otras opciones vinculadas a su titulación académica, de menor prestigio y salario, incierta en cuanto a la capacitación que requiere y a los mecanismos para adquirirla y más exigente a nivel personal (afectivo y emocional) y relacional (interacción y colaboración).

Tener en cuenta los mecanismos de socialización y aprendizaje profesional, y su influencia en la configuración de la profesionalidad docente implica organizar una formación desde la que se cuestionen los supuestos y mitos que subyacen a cualquier pensamiento y acción docente: identificar los contextos en los que surgen y desde los que se proyectan, provocar su desafío tanto conceptual como en la práctica, ayudando a buscar alternativas a través de la confrontación colectiva para tomar conciencia de las circunstancias en las que acontece la tarea docente y equiparse para hacerles frente. La formación no puede presentarse al margen del pensamiento empírico del futuro profesor porque esto la condena al fracaso y, por tanto, al olvido y al rechazo. Una forma de superar estas limitaciones sería provocando un conflicto cognitivo que enfrente las ideas previas personales fuertemente enraizadas con los nuevos conocimientos que emergen de las experiencias fundamentadas y organizadas sistemáticamente desde las instituciones de formación

docente. Este proceso se sustenta y se dirige a través de mecanismos de cuestionamiento e interpretación de las situaciones educativas (preguntándose qué está pasando y por qué está sucediendo) para, tras identificar las limitaciones y barreras que atenazan la actividad educativa, comprender el problema y buscar alternativas de acción viables y sostenibles. Dicho proceso constituye no sólo una secuencia de aprendizaje sino, sobre todo, una guía para encuadrar y orientar la futura actuación docente aprovechando la indagación y la reflexión como instrumentos de formación y desarrollo profesional. Teniendo presente que «la formación ha de dar respuestas a cómo hacer las cosas, pero también a qué cosas pueden hacerse, deben ser hechas y por qué». (Escudero, 2006, p. 45)

## Fractura organizativa: infraestructuras y recursos

Como ya comentamos, la tradición y las estructuras mantienen un sistema de formación insostenible tanto desde el punto de vista de su fundamentación teórica como desde su contrastado fracaso en la práctica. Así pues, uno de los desafíos estará en superar las ataduras institucionales, académicas, culturales y profesionales que constriñen y hasta parece que repelen cualquier atisbo de revisión. El sistema de formación se ha *naturalizado* y no sólo es difícil romper con la inercia y el status quo establecido, sino que, cualquier nueva propuesta va a ser cuestionada bajo la sospecha de especulativa, idealista e irreal. Entendemos que:

una vez realizado un diagnóstico adecuado, la decisión sobre lo que hay que cambiar representa una opción de valor; y tomar conciencia de los pasos a dar para cambiarlo supondrá, además de una opción de valor, también una decisión claramente estratégica. (Escudero, 1990, p. 26)

Y refiriéndonos a la estrategia, una de las cuestiones que habría que preguntarse en el momento actual de planificación de las nuevas propuestas formativas definidas en la normativa de Máster de Secundaria es si *el tablero de juego* de la formación del profesorado de secundaria dispone en la actualidad de las piezas clave para que se pueda afrontar la partida con unas mínimas garantías de éxito en cuanto a itinerario, instituciones, recursos y agentes.

Es probable que surjan algunos problemas de tipo *institucional* (en cuanto a las responsabilidades compartidas-repartidas entre la Administración Educativa



Autonómica y las universidades: cada una con sus lógicas de pensamiento y de acción, sus intereses y necesidades), que pueden derivar en dificultades de carácter *administrativo* en función de la adjudicación de competencias y responsabilidades, así como de la gestión de los procesos burocráticos y de certificación. Los conflictos de índole *organizativa* pueden ser importantes en la medida en que se necesita coordinar el desarrollo del proceso formativo en varios centros universitarios (entre las diversas facultades en las que se imparten los diversos módulos formativos) y con los centros de secundaria que colaboran en el desarrollo del prácticum. Las fracturas, divergencias y desavenencias pueden ser múltiples: las diferencias en cuanto a estatus, poder o cultura son sustantivas tanto si miramos a las organizaciones como a los profesionales que en ellas trabajan. Sus distancias en cuanto a concepciones y prácticas son manifiestas. La presumible ausencia de un marco conceptual de referencia común y la fragilidad de la voluntad por manifestarlo y consensuarlo puede suscitar múltiples fricciones. Los rituales de funcionamiento y otras manifestaciones de las respectivas culturas serán focos de discrepancia difíciles de desvelar y neutralizar. No quisiéramos resultar pesimistas por dibujar un panorama tan sombrío y desesperanzador, pero nos parece prudente advertir sobre estos peligros para prevenir las contrariedades e infortunios.

## **¿Hay motivos para la esperanza?: desafíos y compromisos en un contexto problemático**

Reclamar una buena educación para todos constituye una legítima y deseada aspiración para todos aquellos que buscan y trabajan por la justicia, la equidad y el desarrollo sostenible en nuestra sociedad. Como ha señalado Escudero (2006) este propósito es el que ha guiado (al menos en los discursos) los movimientos de reforma escolar que se han desarrollado tanto a nivel nacional como internacional y dado nombre a proyectos como el promovido por la UNESCO. Esta es también la idea que enfatizan diversos autores al reclamar el derecho a recibir la mejor educación (Darling-Hammond y Bransford, 2005), es decir, asegurarse de que al frente de cada aula esté un buen profesor o profesora. Dicha preocupación se pone de manifiesto en el Informe de la OCDE (2005) publicado bajo el título: el papel crucial del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes. En los profesores y su formación confluyen nuevamente los esfuerzos y las expectativas de una buena enseñanza.

Bajo el propósito de que la formación contribuya a preparar a los profesores que se necesitan y desde la consideración de las recomendaciones de los estudios sobre socialización y aprendizaje profesional docente, nos parece de interés tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Revisar y acomodar los aprendizajes disciplinares (científicos, culturales y técnicos) al menos desde dos ópticas. Por una parte, valorando su pertinencia y cuestionando la visión que representan del mundo y la civilización, y la legitimación que realizan de unas determinadas formas de saber, de organizar el conocimiento, de investigarlo y difundirlo. Pero además, desde el enfoque de la formación por competencias que se postula en el currículo oficial de la enseñanza Secundaria, convendría analizar y vislumbrar cómo pueden desarrollarse desde los saberes disciplinares y qué aportaciones pueden esperarse de cada uno de los ámbitos de especialización que se han cursado en la formación previa de grado en las correspondientes facultades.
- Equilibrar e integrar los aprendizajes de los contenidos científico-culturales y los psicopedagógicos, no sólo a través de los módulos de didáctica específica, sino a lo largo de todo el itinerario formativo al consensuar un marco referencial desde el que se proyecte y vertebre cada una de las aportaciones. Dicho marco referencial podría articularse a partir de los siguientes propósitos:
  - Preparar para el ejercicio de la docencia en las condiciones en las que ésta acontece en la actualidad atendiendo, por ejemplo, a los roles docentes que especifica la propia LOE en su art. 91.
  - Dirigir la formación no sólo para saber organizar la enseñanza sino para interpretarla, explicarla y comprenderla. Es decir, ofrecer las herramientas conceptuales y de acción que permitan cuestionar, indagar y verificar los fenómenos educativos y las posibilidades de intervención en contextos problemáticos y cambiantes.
  - Superar la visión del profesor como transmisor de conocimientos y avanzar hacia el rol de facilitador-orientador de los aprendizajes, de manera que se desarrollen procesos cognitivos de alto nivel y se favorezca la comprensión crítica del mundo natural y social actual y del pasado
  - Asumir el perfil de profesor como educador, comprometido con su profesión y con una labor no sólo transmisora sino dirigida al logro de una formación integral de los estudiantes de cara a su desarrollo intelectual, cívico, afectivo y moral y a su inserción social y laboral.

- Analizar la cultura profesional docente, identificando sus rituales, imágenes y formatos implícitos y explícitos, de manera que se puedan desvelar los supuestos en los que se asienta y legítima, dando paso a vías de cuestionamiento y de renovación en función de las variables del contexto, tanto interno como externo.
  - Entender la labor docente más allá de una tarea individual y estar preparado para el trabajo colaborativo tanto a nivel de centro como en relación con el entorno.
  - Superar la visión de la docencia como una actividad instrumental y técnica, y capacitarse para entenderla y desarrollarla como un proceso de investigación en el sentido tanto epistemológico como metodológico.
  - Proporcionar los resortes necesarios para configurar una identidad profesional docente que permita saber ser y estar, y saber evolucionar en un proceso de búsqueda continuo y enriquecedor.
- La formación debería ofrecer también oportunidades para el desarrollo y el disfrute de otras manifestaciones de la cultura de manera que se estimulen y amplíen los horizontes del profesorado y el cultivo de sus emociones y sentimientos.

No hay decisiones simples cuando los asuntos son complejos. Incluso, es preciso estar prevenidos sobre las trampas de las soluciones simples y, mucho más, respecto a las propuestas avaladas por una tradición que por repetida se ha convertido en incuestionable y supuestamente apropiada porque nadie la ha cambiado. En un contexto de incertidumbre como el que caracteriza actualmente los temas sociales en general y educativos en particular, y con los más de treinta años de un esquema formativo escaso y deficiente, la búsqueda de alternativas es tan necesaria y urgente como difícil y problemática.

## Referencias bibliográficas

ARZA, N., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y SÁNCHEZ, A. (2005). Aprender de la práctica: una reflexión desde el análisis de las Memorias de Prácticas del CAP. En L. IGLESIAS et al. (Eds.), *El practicum como compromiso institucional* (pp. 247-257). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

- BAENA, M. D., GANUZA, C. Y MARRERO, J. (1998). El curso de cualificación pedagógica: una oportunidad para repensar la formación inicial del profesorado de secundaria. En J. DOMINGO et al. (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 65-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BENEJAM, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Iber*, 42, 44-56.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: a persona y la localización social de la formación del profesorado. En BIDDLE, B., Th. GOOD Y I. GOODSON (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La tarea de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- CARDEÑOSO, J. M. Y AZCÁRATE, P. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el CCP desde una didáctica específica. En J. DOMINGO ET AL. (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 98-105). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CASAS, M. (2004). La formación del profesorado diseñada por la LOGSE. Experiencias formativas de geografía e historia a través de los CCP experimentales. *Iber*, 42, 57-67.
- DARLING-HAMMOND, L. Y BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey Bass.
- ESCUDERO, J. M. (1990). Reforma educativa y formación del profesorado: los retos para las escuelas de formación de profesores. *Publicaciones*, 18, 7-31
- (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. ESCUDERO Y A. LUIS (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-54). Barcelona: Octaedro.
- ESTEVE, J. M. (1996). La formación del profesorado de secundaria: antecedentes, situación actual y prospectiva. En T. MARÍN, M. ARAGÓN Y C. NAVARRO (Coord.), *Formación de profesores y educación social* (pp. 51-86). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- (2001). El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes: revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42

- (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Arthropos.
- GIMENO, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. IMBERNÓN (Coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 53-92). Barcelona: ICE-HORSORI.
- (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 271-292.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M., FUENTES, E. Y ARZA, N. (2005). Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado. En M. RAPOSO ET AL. (Coords.), *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 489-500). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- HERRERO, H. Y MARTÍNEZ, J. M. (2000). La formación inicial del profesorado de secundaria. El CCP: una experiencia del Departamento de DCS de la universidad de Valladolid. En J. PAGÉS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 597-615). Huelva: Universidad de Huelva.
- IMBERNÓN, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- MARCELO, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218, 52-62.
- (2009) (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO, J. (2008). Lecciones aprendidas de la experiencia del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la universidad de La Laguna (1995-2008). *Monográficos Escuela*, 21-22
- MONTERO, L. (2004). La formación del profesorado: de hoy y para mañana. En J. LÓPEZ, M. SÁNCHEZ Y P. MURILLO (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad* (pp. 158-169). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- MUNBY, H., RUSSELL, T. Y MARTIN, A. (2001). Teachers' knowledge and How it Develops. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- PUELLES, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M.C. BENSO Y M. C. PEREIRA (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 17-38). Ourense: Auria.
- ROMERO, J., LUIS, A., GARCÍA, F.F. Y ROZADA, J. M. (2006). Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática. *Conciencia social*, 10, 13-68.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- (1998). *El profesional: como piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- YANES, J. (1998). La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.
- ZABALZA, M.A. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria. En M. FERNÁNDEZ CRUZ Y C. MORAL (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 161-192). Granada: Grupo Editorial Universitario.

## Fuentes electrónicas

- GARCÍA, A. (1997). Curso de cualificación pedagógica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0). Recuperado el 23 de diciembre de 2008 de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm>
- GIMENO, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Jornadas El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación, Madrid, 25-27 octubre 2005. Recuperado el 13 de diciembre de 2008 de: <http://www.mepsyd.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf>

**Dirección de contacto:** Mercedes González Sanmamed. Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña, España. E-mail: mercedes@udc.es

# La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes

## Secondary Education Teacher Training: teaching content and teacher's learning

Juan M. Escudero Muñoz

*Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.*

### Resumen

Este artículo analiza los contenidos y aprendizajes docentes que la formación del profesorado de educación secundaria ha de trabajar y desarrollar en el contexto del sistema educativo español. En primer lugar se reclama que es preciso tomar en consideración algunas características estructurales y organizativas del puesto de trabajo docente en esta etapa escolar que es singularmente compleja para el profesorado y una fuente de malestar y crisis de identidad. Se advierte que hay una fractura importante entre el currículo oficial y los objetivos de aprendizaje ambiciosos que propone y la realidad reflejada en indicadores relativos a repetición, abandonos y bajos resultados de aprendizaje. En el segundo, se analizan diversas cuestiones sobre los contenidos y los aprendizajes docentes, constatando que hay un grado importante de consenso respecto a los diversos contenidos que han de componer los programas de formación, así como las capacidades o competencias que debieran ser desarrolladas en la formación inicial y continuada. Se presentan y analizan dos ejemplos de programas de formación, siendo uno de ellos el nuevo máster español, y son valorados atendiendo al grado de integración y coherencia de los contenidos y los aprendizajes docentes que han de ser desarrollados. Finalmente, se propone una perspectiva ética sobre la profesión docente y la formación. Se argumenta la necesidad de conectarlas con la justicia social, la equidad y una democratización efectiva del derecho a la educación, la crítica, el cuidado, la profesionalidad y la noción de comunidad democrática. Tomando como referencia cada uno de esos referentes, se aboga por la necesidad de incluir y trabajar en la formación del profesorado un determinado tipo de valores y principios, conocimientos, capacidades y compromisos éticos

con la profesión y el aprendizaje de todos los estudiantes. El texto termina planteando algunas implicaciones para las instituciones de formación y los formadores de profesores.

*Palabras claves:* formación del profesorado de educación secundaria, contenidos y capacidades de la formación, valoración de programas de formación, marcos éticos de referencia (justicia social y equidad, crítica, cuidado, profesionalizaciones, comunidad democrática) sobre el profesorado y la formación.

### **Abstract**

The article analyses the contents and capacities that secondary school teacher education programs should work out and develop in the context of the Spanish educational system. Firstly, for the teacher education was responsive, is claimed, on the one hand, the need of taking into account some structural and organizational characteristics of the teachers working in this educational level, singularly diversified, complex and linked to burnout and well documented identity professional crisis; on the other, is outlined the gap between the curricular official finalities and high expectations related to student learning and the real Spanish indicators on school repetition, absenteeism and educational exclusion demanding effective improvement in the next future. Secondly, some issues concerning the contents and teachers' learning (competencies) of teacher education are summarized. In theory is common one quite extended agreement about the different contents and capacities that the teacher education programs have to consider and develop, but in fact the problems often spring in policy and practices considering the quality, integration and coherence between knowledge, capacities, values and principles. Two particular teacher education programs, being one of them the new teacher education Master, are presented and evaluated in order to clarify some issues related to the theory and practice relationship. Finally one ethic perspective about teacher profession and teacher education is justified and explained, showing its connexion to social justice, equity and a effective democratisation of the education as a human right, to the ethic of the critic, of caring, of teachers professionalism and of the school as a democratic community. This general framework could be worked out in order to clarify the integration and coherence between corresponding knowledge, capacities, dispositions and values of the secondary school initial and in-service teacher education programs. Some implications are outlined also for the teacher education institutions and the teachers of teachers.

*Key words:* secondary school teacher education, contents and capacities of teacher education programs, evaluation of two teacher education programs, ethical framework (social justice and equity, critic, caring, professionalism, democratic community) for teacher and teacher education.

Es prácticamente unánime la afirmación de que la formación inicial y el aprendizaje de la profesión docente es, dentro de otros factores, uno de los más decisivos en la



mejora de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes. La calidad de un sistema educativo, se concluye en un informe internacional reciente (Barber y Mourshed, 2007), no excede la calidad de su profesorado. Aunque a la formación continua le queda camino por recorrer, la del profesorado de este tramo escolar reviste especial urgencia. El CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), que procede de la LGE (Ley General de Educación, 1970), se ha mantenido más tiempo del debido contra viento y marea; ya era hora de acometer algún cambio en este ámbito.

Nos encontramos en el empeño de diseñar el nuevo Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, regulado por la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre (BOE, 29 de diciembre de 2007). Al lado de otras muchas cuestiones que podrían abordarse, van a centrar mi atención los contenidos de la formación y los aprendizajes que los docentes habrían de desarrollar. El texto está organizado en tres apartados. En el primero de ellos, se hace un ligero análisis de la educación y se destacarán algunos asuntos de los que la formación habría de hacerse cargo. En el segundo, se ofrece una primera lectura de los contenidos y aprendizajes docentes y se presentan y comentan las directrices del máster y de un ejemplo seleccionado del panorama internacional. En el tercero, se expone una determinada perspectiva ética sobre la educación y la formación. Nos servirá de referencia para formular algunas propuestas que finalizaremos con unos breves apuntes sobre los procesos de la formación del profesorado, sus formadores y los centros encargados de esta tarea.

## **La Educación Secundaria como contexto y texto de la formación del profesorado**

La Educación Secundaria es un nivel educativo complejo que está reclamando una atención creciente dentro de la que la formación del profesorado ocupa un lugar destacado (World Bank, 2005; Moreno, 2006; Esteve, 2006). En nuestro país, su organización vigente tiene una corta historia, poco más de una década, pero ha sido suficiente para percatarnos de sus dificultades y problemas. Por turbulencias políticas y educativas no nació con buen pie, su primeros pasos fueron titubeantes y contradictorios (Escudero, 2002). El paso del tiempo no ha contribuido precisamente a despejar interrogantes ni a disponer las condiciones precisas. Una muestra, entre otras, es el descuido de la formación inicial de su profesorado. Se ha denunciado, en términos organizativos y pedagógicos, el carácter híbrido de su etapa insignia, la Educación

Secundaria Obligatoria -ESO- (Viñao, 2001), se ha documentado la crisis y el malestar docente (Bolívar, 2006) y se ha estudiado algunos de los aspectos, muchos problemáticos, de la formación del profesorado (González Vallinas, Oterino y San Fabián, 2007).

La Educación Secundaria ha logrado una mayor democratización en el acceso a sus estudios, pero, como tantas veces ha ocurrido, una cosa es instaurar una nueva estructura organizativa y un currículo y otra, bien diferentes y mucho más conflictiva, crear la cultura pedagógica y profesional acorde. La cultura y los modos de hacer heredados o sobrevenidos en lo organizativo y en lo pedagógico tuvieron, desde el principio, serias dificultades para hacerse al mismo tiempo con una nueva filosofía, unas condiciones de trabajo y bastantes desafíos que a cualquiera que lo conozca le dejarían muy impactado. La recién estrenada película francesa «La clase» es un buen ejemplo cinematográfico de lo que estoy sugiriendo.

## **Los centros y la Educación Secundaria representan un contexto de trabajo docente especialmente complejo**

Este tipo de centros contienen una estructura y organización muy heterogéneas. Albergan la ESO, no siempre bien transitada desde Educación Primaria, y el Bachillerato. Aunque su currículo y alumnado es diferente, el profesorado, en la mayoría de los casos, imparte docencia simultáneamente en ambas etapas. Ello representa un puesto de trabajo docente complicado, pues exige una capacidad de flexibilidad y adaptación considerable. Además, la tendencia creciente a crear diversos programas para el alumnado con dificultades, se traduce en que una parte del profesorado complete su dedicación horaria en un abanico de ellos, desde los programas de Diversificación Curricular a grupos de apoyo, refuerzo o con otras denominaciones (para una muestra del panorama en la Región de Murcia, puede verse Rodríguez, Méndez y González, 2008). En bastantes centros de secundaria se han creados medidas todavía más especiales, como aulas taller y de acogida o de educación compensatoria. Además de los departamentos didácticos existe el departamento de orientación, así como los docentes que forman parte del equipo de dirección de los centros. Se trata pues, de una estructura laboral muy variada, enorme en ocasiones, donde a la variedad de profesionales hay que añadir la enorme heterogeneidad del alumnado que cada mañana cruza las puertas cargados con mochilas muy dispares.

En esa estructura, puede que el puesto de trabajo docente no sólo esté afectado de una ampliación e intensificación de las tareas (Montero, 2006), sino también de una amplia

diversidad en titulación, ideas sobre la profesión, cultura profesional y actitudes entre quienes trabajan dentro de ella. Hay serias dudas de que reúna las condiciones convenientes para un buen ejercicio de la docencia, la creación y el desarrollo de proyectos pedagógicos bien armados, un buen desarrollo y vivencia de la profesión. Para los estudiantes, el horario de clases diarias dista de estar bajo los criterios de la racionalidad. Para el profesorado, la estructura departamental, que ciertamente constituye un espacio de socialización y organización de la enseñanza, no representa precisamente la mejor estructura para facilitar la coordinación horizontal del trabajo con el alumnado (González, 2004).

## **Una Educación Secundaria con objetivos ambiciosos, pero también con algunas realidades prosaicas**

El currículo de secundaria, aunque con las peculiaridades de su etapa obligatoria y del bachillerato, soporta una tensión notable entre, de un lado, la ambición democrática de elevar los niveles de formación de toda la población y, de otro, su cultura hereda o sobrevenida, como decíamos antes, no especialmente dispuesta para una meta tan excelsa.

Basta echarle un vistazo a la actual LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE: 04/05/2006), para percatarse de buenos y ambiciosos propósitos en lo que se refiere al tipo de aprendizajes que los estudiantes habrían de ir alcanzando, tanto en la ESO como en el Bachillerato. Todos apuntan al desarrollo de la comprensión, la capacidad de relacionar los conocimientos, el desarrollo de hábitos intelectuales, el cultivo de habilidades superiores de pensamiento, el aprender a aprender, así como a la construcción activa del conocimiento y la elaboración de proyectos de investigación por parte del alumnado, utilizando herramientas de acceso, selección, organización y comunicación de la información. Se insiste en que es preciso relacionar los contenidos escolares con la vida cotidiana y la resolución de problemas, así como el cultivo de la disposición a explorar, tomar iniciativas, asumir riesgos y persistir con responsabilidad en el propio aprendizaje. De alguna manera, ese es el mensaje de fondo al introducir las competencias básicas del currículo, donde se reclama, además, la necesidad de adoptar una visión integral del currículo y los aprendizajes, debiendo prestar atención no sólo al desarrollo intelectual, sino también al personal, así como a la formación de una ciudadanía responsable, con capacidad de defender derechos y asumir responsabilidades que son imprescindibles para la buena vida en sociedad.

Como es bien sabido las grandes finalidades establecidas en las leyes tienen escaso poder de transformar ideas y prácticas. La realidad de los hechos, aunque dentro de muchas diferencias entre materias y profesores, indica que sigue dominando un modelo de currículo disciplinar, recargado, acumulativo y fragmentario, así como metodologías pedagógicas constreñidas no sólo por tiempos como los referidos más arriba, sino también por modos de pensar y encarar la enseñanza y la evaluación, que poco tienen que ver con el aprendizaje con sentido y la enseñanza necesaria para organizar bien las cabezas y desarrollar la pasión por el conocimiento (ver, por ejemplo, para el caso de la enseñanza de la Historia: Merchán, 2005).

En relación con el rendimiento escolar en secundaria, las estadísticas siguen ofreciendo datos preocupantes: nuestras tasas de idoneidad y repetición, desenganche escolar, absentismo y abandono prematuro sin la graduación correspondiente a la educación obligatoria, nos sitúa en puestos muy rezagados en comparación con lo mayoría de los países de nuestro entorno europeo. Estamos alejados de la *Agenda de Lisboa* (2000) en la que se marcó el objetivo de reducir la tasa del fracaso en secundaria obligatoria al 10% de la población escolar (nos encontramos alrededor del 30%). Tampoco vamos bien respecto al de lograr que al menos el 85% de todos nuestros jóvenes, entre los dieciocho y veinte años, alcancen el Título de Bachillerato o un nivel de formación equivalente. Una investigación de J. Calero (2006) sobre la equidad de la educación en nuestro país muestra datos nada reconfortantes. Las probabilidades de acceso al bachillerato entre los nacidos en los primeros años setenta comparados con los que lo hicieron una década después, no sólo no han variado, sino que muestran un ligero descenso y, además, siguen estando muy marcadas por factores extraescolares como son el nivel profesional de la familia y el nivel de estudios de las madres.

No sería procedente, sólo por completar algo más el cuadro, no hacer alguna mención al profesorado. Sin ninguna pretensión de establecer generalizaciones indebidas, es algo más que anecdótico el hecho de que haya sido precisamente la actual Educación Secundaria desde donde se han lanzado las voces más desgarradas de malestar docente. Se han escrito algunos libros que hablan de la ESO como un infierno donde se queman muchos docentes, o se han divulgado «panfletos antipedagógicos» en los que muchos, no todos por fortuna, dicen verse reflejados. La crisis de identidad docente en secundaria es otra muestra más de por qué y cómo el profesorado interpreta y vive, que se le han cambiado los papeles y que tiene serias dificultades para interpretar el que la Administración por un lado, el alumnado y la sociedad, por otro, le piden que interprete (Bolívar, 2004, 2006). Es difícil establecer relaciones precisas entre todo ello y la formación del profesorado, pero, ahora que estamos en una nueva etapa, habrá que tenerlo en cuenta.

## Los contenidos de la formación y el aprendizaje de la profesión

Los contenidos con los que se prepara al profesorado, los aprendizajes que logran con la formación y las oportunidades y condiciones con que cuentan para ir desarrollando sus concepciones y capacidades (metodologías y actividades, etc.), son tres componentes esenciales de cualquier plan de formación (Cochran Smith, Zeichner y Fries, 2006; Esteve, 2001, 2006; Marcelo, 2005).

En lo que se refiere a los contenidos de la formación docente, y en particular del profesorado de Educación Secundaria, hay un cierto consenso en que se han de incluir diferentes ámbitos del conocimiento, por sus contribuciones a la comprensión de la enseñanza y el desarrollo de diversas capacidades requeridas por las tareas y responsabilidades docentes. Más allá de ese acuerdo de partida, aparecen todo tipo de bifurcaciones, posibles alternativas y desacuerdos, unas veces en la teoría y otras en las políticas y prácticas con las que la formación se lleva a cabo. En realidad, los contenidos y todos los aspectos de la preparación del profesorado remiten a concepciones acerca de qué significa y en qué consiste una enseñanza de calidad y una enseñanza efectiva para que los alumnos aprendan (Fenstermacher y Richardson, 2005). Y, además, tiene relación con el currículo de una determinada etapa educativa, con las ideas sostenidas sobre los centros escolares y cómo debieran funcionar, así como también con cuestiones de mayor calado y amplitud, como son las opciones ideológicas y sociales sobre el derecho y la provisión de la educación, su carácter público o privado, su apuesta por garantizar a todos el derecho a ser bien educados o el sostenimiento de una u otras formas de exclusión (Escudero, 2006a). Todo ello permite entender lo que se juega en la formación del profesorado, así como también de su gran complejidad. Una parte del problema consiste en determinar en qué deben formarse los docentes, cómo organizar los contenidos y, ya que nunca son neutros ni siquiera los más aparentemente asepticos, qué enfoque u orientación darles.

Nadie duda de que los profesores han de aprender diversos tipos de contenidos y desarrollar con ellos diferentes capacidades. Por ello, lejos de poderse limitar al dominio de los contenidos y las metodologías relativas a las materias del currículo con la idea de que los alumnos adquieran aprendizajes valiosos (y no sería poco, desde luego), un profesor también tiene que tener en cuenta criterios morales (no vale cualquier contenido ni cualquier método eficaz si no es moralmente defendible), como bien argumentan Fenstermacher y Richardson (2005). El éxito de la enseñanza no depende sólo de lo que el profesor sabe, de cómo enseña y de sus intenciones moralmente defendibles. Es decisiva la participación e implicación de los estudiantes en el empeño, por lo que es imprescindible

conocer a fondo sus formas de pensar y aprender, incluso su mundo, intereses y motivaciones, sobre todo si la buena enseñanza aspira a desarrollar capacidades y motivaciones allí donde no abundan. La profesión docente es una de las que no llega a ser exitosa y efectiva sin ganar la complicidad de aquéllos para quienes se ejerce (Labaree, 2005). No basta la oferta propuesta ni su valor para quien la expone, ha de conectar con otras personas, el alumnado, no sólo con la cabeza, sino también con registros personales y relaciones positivas. En ocasiones, puede que sean estos aspectos los que marquen la diferencia, máxime cuando, como es el caso, la profesión docente está llamada a ejercerse para una población de estudiantes donde la regla es su diversidad en cultura, capacidades, intereses, trayectoria escolar, motivaciones, aspiraciones, mundo de pertenencia y de referencia más allá de los centros y las aulas. Será preciso, entonces, saber acerca de las dinámicas del trabajo en clase, de cuáles son factores influyentes para la creación de un buen entorno de aprendizaje, un clima idóneo de relación e intelectualmente estimulante al tiempo que motivador. El conocimiento y el uso inteligente de estrategias pedagógicas y materiales variados es imprescindible, particularmente si se quiere tener en cuenta esa diversidad, la coincidencia en una misma clase de ritmos diferentes de aprendizaje, los riesgos de que algunos desconecten, no entiendan, se aburran y, quizás, perturben la clase.

Como la enseñanza y el aprendizaje son fenómenos singulares y altamente imprevisibles, cualquier docente, para no llegar a un momento en el que se sienta desbordado por los acontecimientos, tiene que tener claro su plan de trabajo y, al mismo tiempo, hacer uso de una actitud reflexiva y flexible para ajustarlo según el desarrollo de los acontecimientos. Por ello necesita conocimientos y procedimientos adecuados para conocer la realidad personal y el mundo al que pertenecen los estudiantes, seguir el curso de sus aprendizajes e ir recabando la información necesaria para evaluar no sólo a los estudiantes, sino también su propio trabajo, convirtiéndolo en objeto (contenido) de revisión, análisis reflexivo y, quizás, en una fuente de aprendizaje, comprendiendo lo que ha pasado y sacando lecciones provechosas para el futuro. Por ello como veremos, también se considera que en formación han de trabajarse contenidos y procesos de trabajos relacionados con la investigación sobre la propia práctica con propósitos de mejora.

Al reconocer que el ejercicio de la profesión ocurre en un contexto organizativo, en nuestro caso los Institutos de Educación Secundaria, y que la enseñanza de cada docente está interrelacionada con el centro en su conjunto y con el quehacer de otros colegas, se han terminado justificando contenidos relacionados con el carácter institucional y social de la profesión. Temas relativos a la participación en la vida del centro, a la colaboración con los compañeros y al proyecto de centro, han ido reclamando su presencia en los planes de formación.

Esta pluralidad de contenidos y aprendizajes considerados necesarios para aprender el oficio de profesor –a los que cabe añadir algunos otros que comentaremos posteriormente– están ampliamente respaldados en la literatura especializada (Darling Hammond y Bransford, 2005; Darling Hammong, 2006; Escudero y Luís, 2006; Marcelo, 2005; Esteve, 2006; Romero y Luís, 2007; Zgaga, 2007). Es preciso advertir, con todo, que la calidad de un programa de formación no reside en la cantidad de contenidos, sino en su relevancia para el currículo escolar y la enseñanza, en el grado de articulación y coherencia que logre entre los distintos componentes (contenidos, metodologías, teoría y práctica), lo que es bien diferente de la mera acumulación de disciplinas en un currículo fragmentado de formación (Darling Hammond, 2006).

Los contenidos de la formación resultarán inertes a menos que los profesores logren transformar los aprendizajes, de modo que un determinado programa ha de prestarle la consideración debida al tipo de capacidades docentes que se quieren desarrollar. Por acotarlo de modo sucinto, digamos que la formación debiera ser una contribución a que los docentes implicados en ella adquieran aprendizajes de *carácter cognitivo* (comprender los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación, enseñanza, evaluación), de *carácter personal* (conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas), además de otros de *carácter social*, como aprender a trabajar con los colegas, participar en la vida y tareas del centro, así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (familias u otros profesionales). Ya que, como dijimos anteriormente, la enseñanza y la profesión tienen una dimensión moral, el desarrollo de actitudes y disposiciones (Villegas, 2007) para actuar de acuerdo con ciertos valores y principios que permiten hablar, asimismo, de aprendizajes de *carácter ético*. En este sentido, las estructuras y programas de formación no pueden agotarse en sí mismos, sino que tienen que tener alguna incidencia en el trabajo docente en el aula u otros espacios de formación, así como también en los aprendizajes del alumnado (Cochran-Smith, 2001, 2005), aunque no esté libre de dificultades establecer y verificar esa cadena de relaciones que, desde luego, nunca serán simples ni lineales.

En fechas recientes, aunque viene de lejos el tema de la formulación de los aprendizajes docentes en términos de competencias, algunos sostienen que hay que determinar cuáles de ellas han de formar parte de una formación de calidad, así como que es necesario establecer qué tipo de «competencias docentes básicas» son las necesarias para desarrollar un currículo y una enseñanza adecuada para que los estudiantes logren adquirir las competencias básicas, antes mencionadas. Una de las Comisiones

de la Unión Europea está trabajando en esa dirección (CEC, 2007, 2008). No es mi intención aquí entrar en una discusión acerca de las competencias docentes en general y de esas propuestas en concreto (Bolívar, 2008; Escudero, 2008). Haremos alguna valoración, no obstante, al hilo de los dos ejemplos que se presentan a continuación.

## Los contenidos y las competencias del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria

El núcleo de la propuesta formativa puede resumirse como sigue:

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Módulo genérico (12 créditos)</b></p>   | <p><b>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad:</b> Características de los estudiantes, contextos sociales, elaboración de propuestas para la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales; atención a las diferencias en capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p><b>Procesos y contextos educativos:</b> Comunicación en el aula y resolución de problemas. Evolución histórica del sistema educativo. Recursos y estrategias de información, tutoría y orientación educativa y profesional. Educación emocional, en valores y formación ciudadana. Proyecto educativo y actividades generales del centro atendiendo a criterios de calidad, diversidad y prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p> <p><b>Sociedad, familia y educación:</b> Educación y medio, función educadora de la familia y la comunidad. Evolución histórica de las familias, tipos e incidencia del contexto familiar en la educación. Habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>  |
| <p><b>Módulo específico (24 créditos)</b></p> | <p><b>Complementos de la formación disciplinar:</b> Valor formativo y cultural de los contenidos disciplinares en relación con las respectivas enseñanzas. Historia, desarrollo y visión dinámica de las materias. Contextos y situaciones de uso de los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, evolución del mundo laboral, interacción sociedad, trabajo y calidad de vida, formación y adaptación a los cambios profesionales.</p> <p><b>Aprendizaje y enseñanza de las materias:</b> Teoría y práctica de la enseñanza y en aprendizaje de las distintas materias. Transformación del currículo en actividades, selección y elaboración de materiales educativos. Clima de aprendizaje e implicación de los estudiantes. Comunicación audiovisual, multimedia. Estrategias y técnicas de la evaluación como regulación y estímulo al esfuerzo.</p> <p><b>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa:</b> Conocer y aplicar innovaciones en la especialidad. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Analizar problemas de enseñanza y plantear alternativas y soluciones. Metodologías, técnicas de investigación, evaluación educativa y diseño de proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p> |



|   |   |
|---|---|
| <p><b>Prácticum y Trabajo de fin del Máster</b><br/>(16 créditos)</p> | <p><b>Práctica docente:</b> Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias de la especialidad. Acreditar buen dominio de expresión oral y escrita en la práctica docente. Destrezas y habilidades necesarias para fomentar clima de aprendizaje y convivencia. Participar en propuestas de mejora reflexionando sobre la práctica. En formación profesional, conocer la tipología empresarial de sectores productivos y organización de las empresas y, como cabe suponer, aunque no se hace explícito, todos los demás aspectos.</p> <p><b>Trabajo de Máster</b> que compendie la formación recibida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p> |
|---|---|

En la literatura y política internacional es fácil localizar hoy un sinfín de propuestas. Se ha seleccionado la que sigue porque muestra diferencias manifiestas con la del Máster, hace más transparente el tipo de profesor que se quiere formar y articula con un enfoque sugerente las relaciones entre los contenidos y las competencias por desarrollar.

El Gobierno de Hong Kong (2008) ha elaborado un *Marco General de Competencias Docentes* ([www.acteg.hk](http://www.acteg.hk)) cuya primera página se resume a continuación:

|   |   |
|---|---|
| <p><b>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b></p>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos a enseñar, actualización y adquisición de nuevos conocimientos relacionados con el ámbito de trabajo.</li> <li>• Currículo escolar y didáctica de los contenidos relacionada con el diseño, implementación y mejora, actualizando metodologías y compartiéndolas con otros colegas.</li> <li>• Estrategias y capacidades de enseñanza, uso del lenguaje y de las nuevas tecnologías (multimedia): dominio y aplicación de estrategias diversas de enseñanza, comunicación eficaz, motivación del alumnado empleando diferentes métodos didácticos y medios, indagación y capacidad de compartir con otros estrategias y habilidades docentes.</li> <li>• Evaluación del aprendizaje de los estudiantes (diversos métodos y procedimientos), capacidad de hacer uso pedagógico de los resultados de la evaluación, evaluación y mejora de los programas de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul> |
| <p><b>APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación y comprensión de las necesidades y la diversidad de los estudiantes, relaciones y apoyo a los estudiantes creando confianza y empatía.</li> <li>• Atención personal y tutoría al alumnado con un enfoque bien coordinado entre todo el profesorado.</li> <li>• Tomar en consideración las distintas experiencias de aprendizaje de los estudiantes, procurando su participación activa, pues es imprescindible para su formación integral.</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>DESARROLLO DEL CENTRO ESCOLAR</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La visión y misión del centro: cultura escolar, participación en la construcción del proyecto de centro, trabajando sobre creencias y finalidades y participando en su revisión periódica; clima de cuidado y de trabajo en la escuela, implicación en procesos de revisión y mejora del proyecto, la cultura institucional y su proyección hacia el exterior.</li> <li>• Política de centro, procedimientos y prácticas: comprensión de la política y metas del centro y sus relaciones en el desarrollo del currículo y las prácticas docentes.</li> <li>• Relaciones centro y familias: comprensión de los contextos y culturas familiares de los estudiantes, comunicación e implicación de las familias en actividades, establecer relaciones de confianza con las familias centradas en la mejora del centro.</li> <li>• Sensibilidad y respuestas a valores y cambios sociales: conciencia y comprensión de cambios sociales y su impacto en la educación, análisis y relación de los cambios con los valores del centro.</li> </ul> |
| <p><b>RELACIONES PROFESIONALES Y SERVICIOS</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de colaboración dentro del centro: con otras personas, con grupos y con la estructura formal.</li> <li>• Desarrollo profesional de los docentes: compartir conocimiento y buenas prácticas con otros; contribuir al desarrollo profesional del profesorado dentro del centro.</li> <li>• Implicación en políticas relacionadas con la educación: conciencia, respuesta y contribución al desarrollo de las políticas educativas.</li> <li>• Servicios educativos relacionados con la comunidad y el voluntariado: interacción con la comunidad, participación en servicios en servicios comunitarios y trabajo de voluntariado.</li> </ul>   |
| <p><b>SEIS VALORES ESENCIALES QUE SUBYACEN EN TODO EL MARCO</b></p>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia en que todos los estudiantes pueden aprender.</li> <li>• Amor, responsabilidad y cuidado de los estudiantes.</li> <li>• Consideración y respeto de la diversidad de los estudiantes.</li> <li>• Compromiso y dedicación a la profesión.</li> <li>• Colaboración, disposición a compartir y espíritu de equipo.</li> <li>• Implicación (<i>passion</i>) en el aprendizaje continuado y la búsqueda de la excelencia profesional.</li> </ul> |  |

Si se comparan estos dos ejemplos, la segunda ofrece un marco donde se hace explícito un conjunto de valores transversales a los cuatro dominios en los que se integran los contenidos y las competencias de la formación del profesorado. Nuestro máster cuyas competencias genéricas (objetivos) obviamos transcribir porque no representan nada relevante y se reiteran en las competencias enunciadas en cada uno de los módulos que, a fin de cuentas, esconden las disciplinas (psicología, pedagogía, sociología, materias de la especialidad y didáctica de las mismas, innovación, prácticum y memoria final del máster). Se trata de dos buenos ejemplos que

coinciden más en la pluralidad de contenidos que incluyen (esa es la parte de la lección aprendizaje por nuestro máster) que en el modo de articularlos y los valores subyacentes.

En nuestro nuevo modelo de formación domina un esquema básicamente disciplinar, dando pie a críticas bien justificadas de usos y abusos retóricos del cacareado tema de las competencias. El otro modelo, por el contrario, se ha construido en torno a grandes ámbitos de la profesión y su ejercicio. Como puede verse, se utilizan como ejes sobre los que integrar contenidos, tareas y competencias, poco tienen que ver en contenido y forma con las del máster. Es difícil apreciar en éste a qué idea de profesor ha de servir la formación, pues tiene de todo un poco, aparece mal articulado al haber optado por un criterio organizador de tipo disciplinar, resulta fragmentario y puede valorarse como dudosas algunas correspondencias planteadas entre algunos módulos y sus respectivas competencias. Por citar sólo un par de ejemplos, me parece que la competencia de «Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas, aptitudes intelectuales y emociones» esté ligada al módulo denominado *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, al tiempo que otra, enunciada como «Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo», se vincula al módulo *Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes*. Por desgracia, es un buen ejemplo de hasta qué punto ciertos usos de las cacareadas competencias sólo son juegos irrelevantes del lenguaje (en ambos casos se alude, en realidad, a la planificación de la enseñanza); también, y esto sería más serio, de cómo y por qué determinados usos de las competencias como jergas pueden llevar consigo opciones conceptuales cuando menos cuestionables: es difícil justificar que sólo haya de ser el módulo de aprendizaje y desarrollo el que deba servir de referencia para elaborar propuestas como las señaladas, o para atender a la diversidad, como también se hace explícito. En el Prácticum se define la competencia de «Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita», con lo que, seguramente sin quererlo, parecería quererse transmitir el mensaje de que dicha capacidad no se pueda o no se deba desarrollar también en el seno de las clases que se realicen en la universidad, pues no se indica de forma tan explícita.

Independientemente de que el otro ejemplo pertenezca a una cultura distante y diferente de la nuestra, hace explícito el conjunto de valores que ha de presidir la condición docente y, como dijimos, los proyecta con cierta coherencia sobre los ámbitos, tareas, conocimientos y competencias, ahora de un carácter manifiestamente diferente a las nuestras.

## Una perspectiva ética para la formación del profesorado de Educación Secundaria

Nuestra Educación Secundaria, las políticas y decisiones que se tomen se enfrentan a una bifurcación: apostar radicalmente por una mejora significativa, democrática, justa y equitativa de la enseñanza y el aprendizaje por imperativos sociales, culturales y morales, o mantener el estado actual de cosas, cuyos resultados, manifiestamente mejorables para los alumnos y el profesorado, conocemos. La perspectiva ética que se propone es, a mi entender, un marco para la discusión y la toma de decisiones a favor de la primera. Al hacerlo, no se quiere pasar por alto la realidad en curso, pero sí se argumenta que es trabajar al amparo de ciertos valores y principios, así como equiparse con nuevos y mejores aperos para hacer el viaje. El objetivo de crear una mejor educación para todo el alumnado y reducir sensiblemente la exclusión de un buen número de estudiantes, no es una responsabilidad en exclusiva de los centros y el profesorado; es preciso reclamar al mismo tiempo un concierto de corresponsabilidades sociales, políticas, comunitarias y familiares (Escudero, 2006b). Pero ello no puede servir de excusa para perpetuar una cultura del lamento que, por principios, ha de superarse reconociendo márgenes de maniobra y responsabilidades de los centros y el profesorado que son insustituibles.

La formación del profesorado no será ninguna solución mágica, pero sí merece considerarse como una de las llaves importantes para crear ideas y propósitos con sentido, así como para desarrollar conocimientos y capacidades. Sin una formación buena y efectiva, la brecha entre las intenciones y las prácticas, entre la deseable implicación de los estudiantes en su propia formación y el desenganche, entre los objetivos imprescindibles y los resultados, previsiblemente tenderá a ensancharse.

### Un marco de referentes éticos

Apelar a una perspectiva ética sobre el profesorado y su formación lleva a centrar la atención sobre un determinado tipo de criterios con los que definir la responsabilidad docente. De acuerdo con Cortina (2005) puede entenderse en dos sentidos complementarios: como capacidad efectiva de justificación ética de lo que hace, y como rendición de cuentas públicas de cómo y por qué se obtienen determinados resultados. La formación, por lo tanto, tiene el cometido central de equipar a todo el profesorado de un conjunto de valores, creencias y compromisos, concepciones, capacidades y

prácticas que le permiten justificar lo mejor posible el ejercicio de la enseñanza, dar cuenta de los aprendizajes logrados con los estudiantes y adoptar decisiones razonables para le mejora continuada de tal empeño.

El marco ético que se presenta es deudor de múltiples aportaciones existentes en la literatura pedagógica. Está basado particularmente en una serie de trabajos de Furman (2003, 2004) y Furman y Shields (2003) referidos a la administración y el liderazgo democrático y una educación comprometida con la justicia social. Los hemos aplicado a la formación del profesorado y el asesoramiento pedagógico (Escudero, 2006, 2006b) y nos puede servir aquí para precisar los temas que venimos considerando. No es de extrañar que suene para algunos como algo fuera de lugar, excesivamente despegado de la realidad o, quizás, como una forma sutil de «adoctrinamiento progresista». Villegas (2007), al abogar la formación del profesorado en disposiciones ligadas a la justicia social se cura en salud reconociendo esos riesgos, al mismo tiempo que sostiene que es razonable y defendible hacerlo; lo suscribimos plenamente.

Cinco facetas en concreto integran la perspectiva ética en cuestión: una ética de la justicia social, una ética de la crítica, una ética de la profesionalidad, una ética del cuidado y una ética comunitaria democrática. Tras explicar brevemente cada una, apuntaremos algunas de sus implicaciones para la formación.

## La ética de la justicia

Exige asumir que la educación, en especial la obligatoria, es un derecho esencial de todas las personas que ha de serles garantizado por motivos de justicia social y de forma equitativa. En tanto que esencial, cualquier sociedad que se precie de justa y buena no puede soslayarlo, sean cuales fueren las barreras en su contra (sentido de la realidad) y con el firme propósito de luchar seriamente por alcanzarlo. Por razones de justicia, el compromiso de garantizar a todos una educación buena y efectiva es algo que hay que situar bajo el universo de los derechos, no de los méritos. La ética de la justicia eleva tanto el listón de las aspiraciones a partir del reconocimiento de que la educación es una condición necesaria para que las personas puedan llevar una vida digna, humana y razonablemente feliz, participando activamente en las diversas esferas de la vida y la sociedad. Por el contrario, cuando una persona sale de la escuela sin la formación debida, no sólo tendrá muchas más dificultades para desenvolverse con libertad y autonomía, sino también para ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades con los demás.

La ética de la justicia exige una educación democrática y justa, políticas sociales, culturales y educativas consecuentes, también económicas y laborales. Aún cuando las estructuras y decisiones de ese tipo no sean plenamente favorables, los centros y la educación formal y pública pueden –y desde un punto de vista ético deben– acoger en su seno esos ideales y aspiraciones. Si lo hacen pueden representar la revitalización de la «inteligencia pública» al servicio de un bien común tan importante como la educación (Oakes y Rogers, 2007). En caso contrario, algunas personas, además de la sociedad en su conjunto, habrán tirado por la borda la posibilidad de contar con espacios sociales, humanos y culturales de humanización, cultura, desarrollo social y económico, y de fortalecimiento de la democracia.

Estos contenidos, referentes y aspiraciones no pueden estar ausentes en la formación del profesorado. Han de constituir la columna vertebral en las que insertar todos los contenidos, buscando el desarrollo de la comprensión y capacidades prácticas, así como esos valores y compromisos efectivos con los mismos. Debe ser un objetivo, por lo tanto, crear una tensión entre la realidad en curso y la utopía social y educativa; la profesión docente es una profesión para el cambio y la transformación, o debiera serlo. Hay que abordar los temas que puedan ayudar a comprender y asumir qué significa el derecho a la educación, por qué es esencial, por qué es un imperativo moral y qué implica pensar y ejercer la docencia bajo tal auspicio. La formación tiene que ser una reflexión que lleve a determinar y trabajar con aquellos contenidos que les permitan a sus aspirantes, así como a los que ya ejercen, en claves de justicia y equidad, como un servicio social de suma importancia por su contribución insustituible a hacer posible, aunque sólo sea en parte, una sociedad más justa y una ciudadanía bien educada. Un objetivo inmediato en esa dirección ha de ser la lucha preventiva y activa contra la exclusión educativa. Será bueno no ocultar realidades de fracaso bajo términos eufemísticos (dificultades en el aprendizaje, características personales, etc.). El riesgo de exclusión educativa, cómo y por qué se produce, qué se puede y ha de hacer para remediarlo tiene que tener mayor presencia en los contenidos de la formación; ningún docente, a llegar a la profesión, debiera poder decir que de eso nadie le habló en el período de su formación previa.

## **La ética de la crítica social y educativa**

El establecimiento de grandes metas es algo justo, pero no puede rayar en el voluntarismo ni en la ingenuidad. Si se pretende que la formación contribuya a sostener el espíritu de

una educación democrática y justa, también tiene que desarrollar conocimientos, capacidades de análisis y de crítica que son necesarias para comprender por qué están funcionando las cosas como lo hacen, dónde residen las barreras contra la garantía efectiva del derecho a la educación, por qué y de qué manera las políticas educativas y otras todavía más estructurales obstruyen no sólo la posibilidad de un proyecto escolar y educativo de esas características, sino también por qué, al mismo tiempo que lo declaran con retóricas ampulosas, están haciendo prácticamente imposible su desarrollo y contribuyendo, de ese modo, a desarmar a los centros y al profesorado de las ideas y prácticas necesarias.

Muchos proyectos de formación docente –incluido el marco oriental presentado y nuestro mismo máster– eluden o tratan de soslayo contenidos políticos e ideológicos relacionados con la escuela, la educación y la profesión docente. Es una omisión que hay que resolver. La educación es política y, entonces, no sólo hay que conocer las regulaciones oficiales y las opciones políticas a las que obedecen, sino también desarrollar una conciencia crítica del curso de los acontecimientos, precisamente a partir de valores y criterios de justicia y equidad. Los contenidos de la formación tienen que incluir y tratar con rigor cuáles son las claves sociales, políticas, económicas e ideológicas que están conformando los sistemas educativos en las altas esferas, así como también en las dinámicas y factores que gobiernan el día a día de las aulas y los centros. En lugar de contenidos reglamentistas, funcionales, economicistas, adosados y desconectados de los entresijos y fuerzas que mueven la educación arriba y abajo, hay que trabajar contenidos que ayuden a entender la construcción social y disciplinar de los contenidos del currículo (Romero y Luís, 2007). La confrontación que suele darse en las escuelas entre la cultura académica y la cultura de los colectivos y sujetos más desfavorecidos (Guarro, 2002), el modo en que el orden escolar vigente opera con etiquetas y supuestos criticables acerca de quién es un buen o mal estudiante, en qué consiste la capacidad para el estudio, quiénes pueden y quiénes no pueden aprender, qué se puede y no se puede hacer para prevenir y actuar en contra el fracaso escolar y a favor del éxito para todos.

## **La ética del cuidado y de la responsabilidad con todos y cada uno de los estudiantes**

Hasta tal punto y con tal intensidad se apunta en esa dirección –recuérdese los términos de ese marco que incluía al respecto la palabra amor y cuidado– que esta faceta de la profesión docente merece una atención singular. De ello nos hemos hecho eco en

otra ocasión (Escudero, 2006) y tiene un amplio recorrido en educación desde Freire (1993), por poner un ejemplo bien conocido, hasta un buen número de aportaciones dignas de atención elaboradas en llamada pedagogía del cuidado (Katz, Noddings y Strike, 2002). Brevemente, resaltamos tan sólo dos aspectos:

El primero, el que se refiere a la exigencia de reconocer y valorar en la educación la singularidad de cada estudiantes y, por lo tanto su diversidad o, mejor dicho, sus diversidades. Sin un planteamiento efectivo tendente a humanizar y personalizar las relaciones con los estudiantes en los centros, será imposible lograr objetivos de equidad (atender a cada uno según sus necesidades), proveer un currículo riguroso y al tiempo personalmente significativo. Es verdad que, particularmente en este aspecto, algunas de las condiciones y estructuras del trabajo docente en secundaria prácticamente lo hacen irrealizable y debieran ser también objeto de revisión. Entre tanto, ese horizonte merece tomarse como un punto de tensión hacia el que caminar.

El segundo, las relaciones de cuidado y responsabilidad, en lo que puede afectar a los centros y al profesorado (es evidente que también deben darse más allá de la escuela, concretamente en las familias), ponen el acento en la importancia trascendental del tipo y la calidad de los vínculos personales y sociales que se establezcan entre el profesorado y el alumnado. Humanizarlas, plantearlas sobre un respeto mutuo, cultivar la confianza, mostrar de modo fehaciente el interés por el bienestar de los estudiantes sin merma de la exigencia de esfuerzo y responsabilidad necesaria, apoyar y buscar complicidades, resistir la tentación de tirar más balones fuera que los razonables, servir como un modelo personal y social de educación y civismo, sentirse responsable de que todos y cada uno puedan dar de sí lo máximo posible -por cerrar aquí la lista- son facetas personales, emocionales y sociales del profesorado que requieren una atención expresa. Ya que por su naturaleza revisten una especial sutileza, la formación del profesorado no puede omitirlas. Un docente necesita fortalecer sus representaciones y vivencias de la profesión, pues ello es necesario para poder establecer relaciones positivas con sus estudiantes (Nieto, 2007). Por lo tanto, la formación, en cualquiera de sus fases, tiene que trabajarlo. El desarrollo del profesorado no puede reducirse a los aspectos cognitivos, pues su trabajo está entreverado de vivencias, sentimientos y emociones.

## **La ética del aprendizaje y desarrollo de la profesión**

Esta faceta se refiere expresamente a la adquisición y el desarrollo de los conocimientos y capacidades que son necesarias para un buen ejercicio de la profesión.



Por justificado que esté el imperativo y el propósito de garantizar a todos la buena educación debida, la necesidad de situarlo en relación con claves sociales y profesionales críticas y el cuidado y responsabilidad por los estudiantes, no serán posible ir en esa dirección a menos que el profesorado tenga oportunidades adecuadas para adquirir las herramientas conceptuales y prácticas adecuadas. Sólo aprendiendo determinados conocimientos y habilidades prácticas para hacer el camino, se puede esperar que se vayan etapas necesarias.

El tipo de contenidos, las tareas y los ámbitos del ejercicio profesional, tal como se ha expuesto anteriormente, son inexcusables. No vamos a reiterar lo dicho sobre el dominio de las materias, pero sí conviene insistir en que hay que poner el acento en el carácter, enfoque y contribución que cada una de ellas ha de aportar al currículo de cada etapa o programa, así como diferentes enfoques que se le pueden dar a la planificación de la enseñanza, a las metodologías, recursos y materiales, relaciones pedagógicas y atención a la diversidad del alumnado en cada una de ellas, además de a las modalidades y funciones de la evaluación «para» el aprendizaje, no sólo «del» aprendizaje. Por las singularidades de la educación secundaria, la enseñanza y el aprendizaje de las materias del currículo deben constituirse en un núcleo integrador de otros conocimientos (psicológicos, sociales, pedagógicos, históricos, por ejemplo en lo relativo a la génesis y construcción del conocimiento disciplinar y sus diferentes implicaciones para la enseñanza). En atención a las coordinadas departamentales y organizativas del ejercicio de la profesión, no sólo es preciso tratar cuestiones organizativas, sino poner el acento en todo lo que se refiere a dinámicas y procesos, dentro de los departamentos, en los programas y el centro, que pueden ser esenciales para coordinar y compartir ideas, métodos, materiales y experiencias. Es preciso, pues, considerar que aprender a trabajar con otros deberá ser un contenido propio de la formación, así como el relativo a la capacidad de analizar de modo reflexivo y constructivo la enseñanza y sus resultados como un estímulo para la renovación y mejora. Este tipo de conocimientos y modos de hacer más ligados al trabajo de aula tienen que establecer sus respectivas conexiones con los otros que se han mencionado al describir la ética de la justicia, de la crítica y del cuidado.

La ética del aprendizaje y desarrollo de la profesión no será posible tampoco en ausencia de un marco de valores y normas de la profesión según las cuales la disposición y el compromiso con la mejora de las propias ideas y prácticas deje de considerarse como un asunto ligado sólo a decisiones particulares y al la voluntariedad de cada docente. Forma parte de la ética profesional asumir el aprendizaje permanente sin dejarse, desde luego, la vida en el empeño (la profesión es sólo una parte de la

vida), pero dedicándole el tiempo y las energías precisas. Sólo un profesional bien preparado con herramientas conceptuales y prácticas, compromiso con la profesión y propósitos morales, puede estar en condiciones idóneas de garantizar el derecho a la educación en lo que le corresponde. Es de suponer, asimismo, que una buena preparación puede contribuir a que el profesorado le encuentre sentido a la profesión, la viva como un espacio de expansión, de desarrollo y posibilidad, como esperanza (Freire, 1993), lo que viene a ser un buen antídoto contra el desgraciado malestar.

## La ética comunitaria y democrática

Cuanto más altas y complejas son las tareas y finalidades que le corresponden a una profesión y a la organización donde se ejerce, mayor es la necesidad de acometerlas con otros, colegiada y concertadamente. En el planteamiento de Furman (2004) se argumenta con razón que, precisamente desde el punto de vista de una educación pública y democrática, esta ética merece considerarse como el espacio de relación social y de compromisos dentro del cual han de concertarse todas las demás éticas mencionadas. En ese sentido, la educación y los centros de secundaria estarían llamados a desarrollar en su seno los elementos esenciales de una comunidad de profesionales que trabajan y aprenden juntos (Escudero, *en prensa*), pues eso es necesario para garantizar al alumnado la educación debida. Aspectos tales como la construcción negociada y compartida de un determinado sistema de creencias, concepciones, valores y propósitos (articulados alrededor de una opción por la justicia social), un determinado tipo de relaciones y vínculos entre sus miembros (ética del cuidado, susceptible de extenderse a las relaciones entre el profesorado, equipo directivo y otros profesionales), un conjunto compartido de herramientas para cumplir con la mayor eficacia posible las metas e intereses compartidos (ética de la profesionalidad). Desde la perspectiva de comunidades democráticas, las metas y los significados de lo que es preciso hacer y cómo realizarlo, tienen que emanar de procesos de deliberación y comunicación basados en la participación y la valoración de distintas voces. Pero, logrados los acuerdos pertinentes a través de esos procedimientos, la lealtad de todos los miembros, la asunción de compromisos y las actuaciones consecuentes serán inexcusables para que no queden en letra muerta. Cualquier comunidad que ser precie de tal ofrece a sus miembros apoyo y respaldo, pero también deberes y conjunción de

esfuerzos. De la comunidad de un centro de secundaria también deben formar parte los estudiantes (es preciso ofrecer formas a través de las cuales hagan oír sus voces y ejercer su participación), así como también las familias y otros sectores de la comunidad donde el centro está enclavado. Establecer relaciones y alianzas en estos tiempos, con las familias y otros agentes sociales, significa algo más ofrecerles información de lo que se hace.

Esta serie de aspectos comentados a propósito de la ética comunitaria y democrática también merecen su propio espacio y trabajo en la formación. No serán suficientes los contenidos relacionados con las características estructurales y organizativas del puesto de trabajo. Sin despreciarlos, es preciso resaltar estos otros elementos e implicaciones de la ética comunitaria. Tal vez, por esa dirección pueden adquirir nuevos sentidos y significados asuntos tales como los proyectos de centro, los proyectos de renovación pedagógica, el análisis, la reflexión y la crítica constructiva centrada en mejora del centro y de la educación, la misma formación y desarrollo profesional de los docentes como otro elemento más de la política y de la ética institucional.

Aunque quedan fuera de este espacio, hay dos aspectos sobre los que es preciso hacer una alusión antes de terminar. El primero se refiere a los procesos, contextos y condiciones a crear para trabajar los contenidos y los aprendizajes con los aspirantes a ser profesores o con los que ya están ejerciendo la profesión. Una y otra formación, la inicial y la continuada, así como la que corresponde a los primeros años de entrada en la carrera, ha de compartir estos supuestos y trabajarlos creando oportunidades provechosas para el aprendizaje de la profesión. Nada será posible si no se revisan a fondo los métodos de la formación. Explorar el territorio referido y siempre pendiente de la relación entre la teoría y la práctica, establecer los vínculos necesarios entre los centros universitarios y los centros escolares donde van a trabajar o trabajan los profesores, imprimir a las experiencias de formación un carácter mucho más vivencial, clínico y centrado en la reconstrucción de supuestos o creencias indebidas (Darling Hammond, 2006; Villegas, 2007), de forma que sean una oportunidad para hablar, observar, analizar situaciones, problemas y tareas concretas, aprender analizando buenas prácticas e investigando críticamente sobre procesos y resultados, son algunas de las innovaciones que están llamando a la puerta de la formación y el desarrollo docente.

El segundo se refiere expresamente a las instituciones de formación y a los mismos formadores. En justa correspondencia, las primeras están llamadas a pensarse a sí mismas a la luz de las éticas comentadas, su tarea no puede limitarse a predicar que otros centros escolares se dirijan a convertirse en comunidades de profesionales que aprendan juntos, han de aplicarse a sí mismas el mensaje. De los formadores de

profesores hablamos menos de lo debido. Y, sin embargo, no será posible una buena formación de profesores sin buenos formadores. También a los que nos dedicamos a tal empeño, tendremos que aplicarnos algunas lecciones.

## Referencias bibliográficas

- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company Report.
- BOLÍVAR, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE*, (2), 1.
- (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE-MEC.
- CEC (2007). *Improving Quality of Teacher Education*.
- (2008). Cluster Teachers and Trainers. Clusters Key Competences - Curriculum Development. Joint Seminar, Report. 3-4 April.
- COCHRAN SMITH, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education. Policy, Practices and Pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9(11), 1-51.
- (2005). Teacher Education and the Outcomes Trap. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 411-417.
- COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER, K Y FRIES, K. (2005). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- CORTINA, A. (2005). *Profesionalidad*. En P. CEREZO (Ed.), *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DARLING HAMMOND, L. & BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey Bass.
- (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey Bass.

- ESCUDERO, J. M. (2006a). *La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos*. En J. M. ESCUDERO Y A. LUÍS (Coords.), *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- (2006b). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU*, 1.
- (*en prensa*). Comunidades de aprendizaje, formación del profesorado, desarrollo de los centros y mejora de la educación. *Agora*.
- ESTEVE, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*.
- (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemáticas. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- FENSTERMACHER, D. & RICHARDSON, V. (2005). On Making Determinations of Quality of Teaching. A Paper Prepared at the request of the Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FURMAN, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2) 215-235.
- (2003). Moral Leadership and the Ethic of Community, Values and Ethic. *Educational Administration*, 2(1) 1-8.
- FURMAN, G. & SHIELDS, C. (2003). How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Communities in Schools? AERA.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- GONZÁLEZ-VALLINAS, P., OTERINO, D. Y SAN FABIÁN, J. L. (2007). *Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias*.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- KATZ, M., NODDINGS, N. Y STRIKE, A. (2002). *Justicia y cuidado. En buscar de una base ética común en educación*. Idea Book Ediciones.
- LABAREE, D. F. (2005). Life in the Margings. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 186-191.
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (2005). Teachers learning for a learning society: literatura review. En J. M. MORENO (Ed.), *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report (HDNED), World Bank.

- MONTERO, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- MORENO, J. M (2005). *Introduction. Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report (HDNED), World Bank.
- NIETO, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- OAKES, J Y ROGERS, J (2007). Radical Change through Radical Means: Learning Power. *J. Educational Change*, 8, 193-206.
- RODRÍGUEZ, M. J., MÉNDEZ, R. Y GONZÁLEZ, E. (2008). Medidas académico-organizativas en respuesta al riesgo de exclusión educativa. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- ROMERO, J. Y LUÍS GÓMEZ, A. (eds.) (2007). *La formación del profesorado a la luz de una Profesionalidad Democrática*. Santander: Consejera de Educación de Cantabria.
- THE WORLD BANK (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencias for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: Autor.
- VILLEGAS, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- VIÑAO, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*.
- ZGAGA, P. (2007). A new range of competencies to meet new teaching challenges. Conference: Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning. Portuguese Presidency of the Council of the European Union.

## Fuentes electrónicas

- BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2007). Recuperado el 12 de noviembre de 2008 de: [www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School)
- BOLÍVAR, A. (2004). Recuperado el 7 de mayo de 2008 de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- CEC (2007). Recuperado el 7 de mayo de 2008 de: [ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)

— (2008). Recuperado el 15 de diciembre de 2008 de: [ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/teacherreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/teacherreport_en.pdf)

ESCUADERO, J. M. (2008). Recuperado de: [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/)

ESTEVE, J. M. (2001). Recuperado el 4 de febrero de 2008 de: <http://cica.es/aliens/revfuentes/>

GONZÁLEZ-VALLINAS, P., OTERINO, D. Y SAN FABIÁN, J. L. (2007). Recuperado el 15 de octubre de 2008 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART1.pdf>

Overview of the Generic Teacher Competencies Framework. Recuperado el 15 de noviembre de 2008 de: [www.acteg.hk](http://www.acteg.hk)

VIÑAO, A. (2001). Recuperado el 25 de abril de 2006 de:

<http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>

ZGAGA, P. (2007). Recuperado el 3 de diciembre de 2008 de: [www.eu2007.min.edu.pt](http://www.eu2007.min.edu.pt)

**Dirección de contacto:** Juan M. Escudero Muñoz. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de didáctica y organización escolar. Avda. Teniente Flomesta, nº 5. 30003 Murcia, España. E-mail: [jumaes@um.es](mailto:jumaes@um.es)





# Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos

## Training of Secondary School teachers. Realities and discourses

Denise Vaillant

*Catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT (Uruguay) y de la Universidad Alberto Hurtado (Chile).  
Coordinadora GTD-PREAL. Montevideo, Uruguay.*

### Resumen

La formación de profesores de enseñanza secundaria es uno de los temas que actualmente más se discute, tanto en los países europeos como en los países latinoamericanos. En estos últimos, históricamente la prioridad ha estado en la enseñanza primaria y en la educación universitaria. Se ha subestimado a la educación secundaria y su papel central para promover el desarrollo y elevar la calidad de vida los ciudadanos. Y esto guarda estrecha relación con la formación de profesores, que ha ganado en América latina un lugar en el discurso educativo, pero que desafortunadamente no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los institutos de formación docente. La autora plantea que es necesario entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado. El foco del artículo es la formación inicial, pero el escenario es muy amplio ya que la solución no está solamente en impulsar adecuadas competencias y capacidades en los profesores. Se trata de una temática mucho más compleja que se relaciona con los cambios en las culturas juveniles y con la articulación con otras políticas docentes.

*Palabras clave:* formación, profesores, Educación Secundaria, competencias, políticas docentes

### **Abstract**

The training of Secondary School teachers is currently an issue under great debate, both in Europe and Latin America. In the latter, the focus has been historically placed on Primary and Higher Education, whereas the key role of Secondary Education in promoting development and improving the quality of life of citizens has often been underestimated. This is strongly related to teacher training, an issue which has acquired certain relevance in the educational discourse. However, it has not been yet subject to substantive and systematic innovation and reforms.

There is a significant incongruence between current learning necessities, the requirements of young people and competences acquired by Secondary School teachers once they finish their professional training.

The author of this article suggests the need of considering teacher training in a broader sense, emphasizing the importance of developing a solid general training marked by contextualized humanistic, scientific and technological issues. The focus of the article is placed on pre-service training of teachers while acknowledging that the solution cannot be restricting to the development of adequate competences and capacities in teachers. The problem in hand is of greater complexity and is related to changes in young culture and the articulation with other teaching policies.

*Key words:* teachers, training, Secondary Education, competences, educational policies.

## **Introducción**

La enseñanza secundaria está hoy en el centro del debate y es un componente ineludible en la agenda de políticas educativas. Se trata de una discusión compleja cuyas zonas de frontera son difíciles de discernir ya que la educación secundaria refiere al sistema educativo pero se enmarca en un cambiante contexto político, económico y social.

En los últimos años hemos asistido a un avance muy fuerte de las nuevas tecnologías de producción, a cambios en los modos de trabajar, a la mundialización económica, la desregulación, la crisis del Estado. Estos cambios están relacionados con la importancia cada vez mayor del conocimiento en las actividades productivas.

Al principio, todos creíamos que eso sería positivo, que una sociedad y una economía basadas en el conocimiento iban a ser más democráticas que las fundadas en recursos

naturales, en el capital, en la fuerza de trabajo, o cualquiera de los factores tradicionales de producción. Pero una serie de indicadores están mostrando que la incorporación y el uso intensivo de las nuevas tecnologías en diversas ramas de la economía pueden provocar también inequidad. Empiezan a aparecer nuevos fenómenos de desigualdad, una polarización social cada vez mayor, la exclusión como fenómeno social

Y es aquí donde aparece la discusión sobre la educación secundaria. Se trata de uno de los debates más viejos desde que existen sistemas nacionales de educación pública. Y también una temática que constituye una categoría muchas veces *residual* donde se colocan un sinnúmero de problemáticas y cuestiones. Pero es, sin duda alguna, un asunto que está en el *espíritu de los tiempos*. Todo el mundo habla y opina.

¿Qué nos proponemos demostrar? La hipótesis que subyace tras este artículo es que la formación de profesores de enseñanza secundaria en América Latina presenta una patología peligrosa para cualquier sistema educativo: ha ganado su lugar en el discurso pero no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Si algo impresiona en América Latina es el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los docentes de enseñanza secundaria.

Hoy más que nunca debemos profundizar en la discusión sobre la Educación Secundaria y la formación de profesores, ya que a menudo la investigación versa sobre temas puntuales y muchas veces asociada solamente a la enseñanza de las ciencias. Al decir de Schwartzman (1995, p. 88). «La secundaria necesita una reflexión integral desde las Ciencias Sociales, la Psicología, la Filosofía, la Economía y no sólo desde lo educativo».

Este artículo busca entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional enfatizando en la necesidad de desarrollar en los docentes de Educación Secundaria una serie de competencias básicas, transversales y metodológicas como la capacidad de trabajar en equipo y saber aprender. La combinación de una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado constituiría la única apuesta posible para que los profesores puedan tener un buen desempeño.

## Contexto y políticas de la Educación Secundaria

Según Moreno y Cuadra (2005) la demanda de educación secundaria aumentó y continúa aumentando en todo el mundo. Esto es resultado de la unión de tres factores.

El primero es que a medida que hay más países que consiguen universalizar la Educación Primaria la demanda continúa y se extiende a los niveles superiores del sistema educativo. El segundo, sobre todo en los países en desarrollo, determina que la población joven vea en la educación secundaria la posibilidad de su inclusión como ciudadanos activos y productivos. El tercer factor está determinado por la creciente necesidad de la economía, de una *mano de obra* formada e instruida en competencias, conocimientos y destrezas laborales que no pueden impartirse en las escuelas primarias.

Moreno y Cuadra (2005) sostienen que la Educación Secundaria evoluciona de forma tal que podríamos hablar de un *cambio de pareja* en la estructura de los sistemas educativos. La Educación Secundaria, que surgió totalmente ligada a la educación superior durante la segunda mitad del siglo pasado, se vincula cada vez más a la enseñanza primaria. Esto se refleja en un currículo menos especializado, en la forma que se recluta a los profesores (de forma cada vez más similar al de los maestros de educación primaria) y en la práctica pedagógica.

Francoise Caillods (2001) afirma que la amplitud y la persistencia la crisis económica y de la mundialización, determinaron un importante fenómeno de desempleo juvenil que a su vez influyó fuertemente sobre las políticas educativas de los países europeos a nivel de la secundaria. Se debieron tomar medidas para que los jóvenes no quedaran fuera del sistema educativo sin una mínima calificación profesional. Es así que se abrieron puertas a la educación secundaria superior y se diversificaron las ofertas.

El desarrollo económico, tecnológico, social y político de los países de la Unión Europea hacia finales del siglo XX se acompañó de diversas estrategias para aumentar la participación de los jóvenes en la Educación Secundaria, procurando que todos la finalicen y que muchos puedan acceder a estudios post-secundarios. Otro de los desafíos fue la introducción de nuevas competencias en los programas de estudio para que todos los jóvenes mejoren su capacidad de comunicación en su lengua materna. También se buscó que éstos puedan adquirir conocimientos científicos y tecnológicos, así como competencias y capacidades para la utilización de los nuevos medios de comunicación e información.

Si nos referimos a América Latina, encontramos que se han seguido históricamente algunas de las tendencias identificadas en los países europeos. Es así que la década de los 90 estuvo marcada por diversas reformas en la educación secundaria. Dussel (2004) afirma que la gran mayoría de las transformaciones buscaron mejorar la calidad educativa y dotar de mayor equidad a la prestación educativa. Estos objetivos, en el plano curricular, se tradujeron en un énfasis en la escolaridad secundaria; por un lado,

debido a que la primaria en su primer ciclo se había universalizado, y por otro lado, debido a que la escuela media continuaba reproduciendo un currículum humanista tradicional que resultaba obsoleto y poco adecuado a los nuevos requerimientos de la ciudadanía y la economía de la época. Las reformas resultaron ambiciosas. Pretendieron refundar y modernizar los sistemas educativos de cara al siglo XXI.

Dussel (2004) hace un estudio comparado de las reformas de la enseñanza secundaria en Argentina, Chile y Uruguay y concluye que de las tres, es la reforma chilena la que aparece como la más ordenada y consistente, en gran medida debido a que el equipo político-pedagógico tuvo continuidad durante los últimos 10 años. También es de las más prescriptivas; la reforma incluye no sólo un marco curricular común para todo el país sino la redefinición de planes y programas.

En el caso uruguayo, la reforma de la Educación Secundaria de los 90, resultó el ejemplo más cercano a la experiencia chilena. Pero la transformación del currículum no fue ni dramática ni total. Se reorganizó la estructura curricular en áreas, se incorporó tecnología y se previeron horas para la planificación institucional y pedagógica. También se propuso un *espacio adolescente* (espacio curricular abierto y diagramado en forma de *taller*) para incorporar la temática juvenil al currículum.

El caso de Argentina (Dussel, 2004) es el único en que define una reforma general de su estructura organizativa y un el cambio de la organización por niveles. Esto determina la transformación radical de la enseñanza secundaria en *educación de los jóvenes* y hace que la misma no se dé en un solo nivel. El marco curricular argentino constituye un marco flexible y poco prescriptivo, constituido y conformado por una lista de contenidos mínimos comunes que se organizan en tres áreas: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por último, se prevén tres niveles de especificación curricular: el nivel nacional, el nivel provincial y el del establecimiento educativo.

Cuando se buscan ejemplos de reformas a nivel de incorporación de nuevos contenidos, Chile y Argentina dan cuenta de un marcado y creciente interés en aquellos que se relacionan con la formación en valores éticos y morales, así como en la formación ciudadana. Además, los tres países buscan incorporar las tendencias internacionales de incluir en el currículum de secundaria, la instrucción y enseñanza de informática, tecnología e inglés, conocimientos y saberes que resultan necesarios para la formación de ciudadanos competitivos en tiempos de mundialización. Otra innovación es la inclusión de espacios curriculares *abiertos* que dependiendo del país adquiere diferentes nombres y características. Es así que espacios de *libre disposición* en Chile, de planificación institucional o de promoción de la vida juvenil en Uruguay o

de orientación y de tutoría en la enseñanza polimodal en Argentina, aparecen a partir de las reformas.

Las reformas de Argentina, Chile y Uruguay plantean una perspectiva más transdisciplinaria, holística e integradora que los modelos anteriores, a la hora de organizar el conocimiento y el currículo. Pero lamentablemente no siempre alcanzan lo que se proponen. Y este es el caso de los otros países latinoamericanos donde hay gran distancia entre el discurso sobre los cambios en Educación Secundaria y las realidades nacionales. La distancia entre discursos, reformas y evidencia es demasiado grande. Y a pesar de los indudables avances y de la mayor presencia de jóvenes en los centros de secundaria, existen aún graves carencias que se traducen en excesiva repetición escolar, retrasos académicos, falta de motivación para el estudio y deserción escolar de un porcentaje significativo de jóvenes (OEI, 2008, Cap.4).

Hay que destacar que las causas de esta situación son múltiples y apuntan al entorno social y cultural de los jóvenes. También hay factores que se vinculan directamente con la oferta de Educación Secundaria y en particular con el mantenimiento de un currículo tradicional, en el que la norma es el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura juvenil -música, computadores, redes de información, deporte- entre los contenidos del aprendizaje, y la percepción, en suma, de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido. El diseño de un nuevo currículo en el que se integre la vida de los jóvenes y que dé también sentido a sus actividades y aspiraciones sería un elemento importante para lograr que un mayor número de jóvenes con alto riesgo de abandono se mantengan en las aulas durante más tiempo (OEI, 2008, Cap.4).

Los datos disponibles evidencian una realidad preocupante. En el año 2005 solamente la mitad de los jóvenes de 20 años termina en América Latina el Secundario superior. Aunque existen, recordemos, grandes heterogeneidades entre países. Mientras algunos no llegan al 20% (Guatemala y Honduras) y una gran cantidad se ubica alrededor del promedio del 50%, el país con mejores logros (Chile) logra garantizar que 3 de cada 4 jóvenes de 20 años hayan terminado sus estudios medios (OEI, 2008, Cap.2).

En síntesis, podemos afirmar que aunque la educación secundaria tiene un papel estratégico en la sociedad, pero aún queda mucho por hacer en materia de cobertura y de calidad educativa. La Educación Secundaria está en América Latina en una situación de ambigüedad y depende mucho del debate en los otros niveles del sistema educativo. Ella ha sido desatendida no obstante el crecimiento sostenido que ha experimentado en las últimas décadas. La estructura de la Educación Secundaria se ha modificado con lentitud y no ha podido

resolver las ambigüedades entre las tendencias orientadas hacia una formación comprensiva, general y común para todos los estudiantes que los capacite como futuros ciudadanos, las orientadas a una preparación básica sólida y pertinente para una carrera profesional, y las que preconizan su orientación técnica y vocacional (Carnoy y Moura Castro, 2000).

Además y según De Moura Castro (2009) la Educación Secundaria requiere importantes transformaciones para dotar a los estudiantes de una sólida cultura en Ciencias y en Humanidades; para enseñar a leer y escribir en más de un lenguaje; para transmitir valores y para forjar espíritu de ciudadanía y de identidad cultural. Por medio de esa realidad, que examinaremos en la sección siguiente, sabremos cuáles han sido las tendencias seguidas por la formación de profesores en Europa y en América Latina.

## Tendencias en la formación de profesores

Ya en los años 90, el informe publicado por la OCDE sobre Calidad en la Enseñanza planteaba que:

los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. (...) Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios –dramáticos en algunos países– tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE, 1992, p. 9).

Esta aseveración conserva hoy toda su vigencia y nos lleva a reflexionar acerca de las enormes dificultades que tiene la formación de profesores para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación.

En los países europeos, desde comienzos de los años 80, la formación del profesorado constituye uno de los aspectos clave de las políticas educativas. Entre otras reformas, se constata la expansión del modelo universitario de formación inicial y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y evaluar la preparación del profesorado. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente (Vaillant, 2004).

A mediados de los 90, el Proyecto Piloto SIGMA y la conferencia sobre el tema (junio 1995)<sup>1</sup> señalaban que era necesario introducir innovaciones profundas en la formación docente europea, atendiendo particularmente a las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar las tareas docentes profesionales con competencia, reflexión y con base en el conocimiento teórico.

Los cambios en la formación de profesores no sólo se plantearon en Europa sino que los Estados Unidos también experimentaron un proceso de transformación a partir de fuertes cuestionamientos en la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y en la división entre la formación en la universidad y la capacitación en los centros educativos (Darling-Hammond, 2000).

En la mayoría de las regiones del mundo la duración de la formación inicial de los profesores ha tendido a prolongarse y oscila desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Simultáneamente, se registra una tendencia a la incorporación de un tronco común para la formación de Magisterio y Profesorado aunque en muchos países se exigen más años de estudio para enseñar en el segundo ciclo de la enseñanza media. Esta tendencia mundial, se visualiza también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente y en algunos países el surgimiento de algunas áreas de preparación en común para maestros y profesores (Vaillant, 2005).

Lamentablemente son pocos los casos en América Latina en los que el pasaje de la formación de profesores a la universidad se ha acompañado de reformas sustantivas (Vaillant, 2007) que den respuesta a problemas, por ello existe el «divorcio» entre teoría y práctica, la fragmentación del currículum, la falta de conexión entre las enseñanzas de una materia específica y su pedagogía y la relación compleja entre los centros de formación docente y los establecimientos de Educación Secundaria.

La situación en América Latina se torna aún más compleja cuando se analizan los datos referentes a profesores de Educación Secundaria porque en muchos países no existe el número suficiente de docentes titulados. Se trata, a menudo, de un profesorado incorporado a la docencia y reclutado fundamentalmente como reacción al crecimiento de la matrícula del nivel en las décadas anteriores. Datos disponibles (GTD-PREAL, 2004) indican que sólo Chile presenta cifras alentadoras (93% de los profesores del primer nivel secundario han sido preparados para ejercer la docencia), mientras que el resto de países presenta proporciones de docentes con formación

---

<sup>(1)</sup> Más información sobre el Proyecto SIGMA, en [http://tntee.umu.se/archive/sigma\\_pp/sigma\\_pr\\_sp.html](http://tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_sp.html) (fecha consulta: 27 enero 2009)



específica significativamente inferiores. En algunos casos, la meta de la universalización está más cerca (Bolivia, Brasil, Ecuador, Panamá, Perú), mientras que en otros parece más lejana y difícil de concretar en el mediano plazo (Nicaragua).

Los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo (Vaillant, 2005): en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

Para dar respuesta a los problemas históricos y recurrentes que ha tenido la formación de profesores en América Latina, se han desarrollado algunas experiencias de transformación a través de la búsqueda de mayor flexibilidad y algunos intentos de *modulización*. También se han introducido cambios en las modalidades de *práctica docente* y se ha insistido en la necesidad de velar por la realización de las prácticas en ámbitos diversificados y, a la vez, profesionalizados. Sin embargo, estas reformas han sido por lo general puntuales y con poca sostenibilidad en el tiempo.

Cabe marcar que la política de creación de estándares que tanta importancia ha tenido en las reformas del mundo anglosajón, ha estado básicamente ausente en el contexto latinoamericano -a excepción de algunos casos como Chile o Colombia donde sí se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente-, hecho derivado de la práctica cada vez más difundida en esos países de acreditación de los programas de formación universitaria.

En síntesis y compartiendo la afirmación que hace Moreno para los países en desarrollo, «la formación de profesores de enseñanza secundaria, se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria» (2006, p. 2).

## Reformas que funcionan

¿Cuáles son las reformas de la formación inicial de profesores que funcionan? La revisión de la literatura y de una serie de experiencias muestran que determinadas políticas

y transformaciones dan más resultados que otras. En los países europeos, se destacan las reformas acontecidas en Inglaterra, Alemania, Noruega y Finlandia por su alto impacto en la mejora del desempeño docente. No es nuestra intención examinarlas en profundidad aquí, pero sí queremos mencionar algunas de las características que podrían ser inspiradoras para América Latina.

Uno de los casos más interesantes es el de Inglaterra que creó en 1994, la actualmente denominada Training and Development Agency for Schools (TDA)<sup>2</sup>. Se trata de un organismo público cuyo principal objetivo es elevar los estándares de las escuelas atrayendo a profesores calificados y comprometidos con la docencia, a través de la mejora de la calidad de la formación docente.

Este organismo se propone, entre otros objetivos, proveer información y estimular el reclutamiento para la formación docente en todos los niveles. Además busca identificar y designar proveedores para los cursos de formación inicial de docentes en base a criterios y estándares especificados por la Secretaría de Estado de Educación.

TABLA I. Dimensiones y principales estándares para la acreditación de instituciones formadoras de docentes

| Dimensión                                 | Principales estándares  |
|---|---|
| <b>Características de los estudiantes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al regreso.</li> <li>■ Calificación mínima en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso.</li> <li>■ Aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia.</li> <li>■ Realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso.</li> </ul>   |
| <b>Formación y evaluación</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Diseño e implementación de programas de formación que permitan a los futuros docentes cumplir con los estándares del <i>Qualified Teacher Status</i> (QTS).</li> <li>■ Adecuación de los programas a las necesidades individuales de los estudiantes.</li> <li>■ Preparación de los estudiantes para enseñar en al menos dos niveles educativos.</li> <li>■ Carga horaria de 32 semanas en los programas de grado de 4 años de duración y carga de 24 semanas en los programas de tres años de duración.</li> <li>■ Realización de prácticas en al menos dos centros educativos para cada estudiante.</li> </ul> |
| <b>Colaboración y alianzas</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y los centros educativos, tanto en la planificación de la formación, como en la selección de los estudiantes y su evaluación de acuerdo a los estándares establecidos.</li> </ul>  |
| <b>Calidad</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Acceso de los estudiantes a libros, nuevas tecnologías y otros materiales necesarios para la formación inicial.</li> <li>■ Revisiones periódicas del currículum, con identificación de áreas de mejora y diseño de acciones para asegurar la calidad a futuro</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración propia en base a TTA (2003). *Qualifying to teach Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. Londres: TTA.

<sup>(2)</sup> Hasta el 1 de setiembre de 2005, este organismo llevaba el nombre de «Teacher Training Agency»

Tal y como aparece en la Tabla I, el sistema de acreditación de las instituciones inglesas que imparten programas de formación docente se organiza a partir de cuatro grupos de estándares: características de quienes ingresan a los programas de formación, descripción de las modalidades de formación y su evaluación, formas de colaboración y alianzas entre instituciones y mecanismos para asegurar la calidad en las instituciones formadoras.

Alemania es otro caso interesante en materia de formación de profesores de educación secundaria. Hasta la promulgación de la Ley de Formación Docente, en diciembre de 2004, no existía un perfil académico definido para la profesión docente. Con esta nueva Ley se dieron pasos fundamentales para mejorar la formación de los profesores, y en sus cinco a seis años de duración los docentes deben especializarse en dos asignaturas. Luego sigue el *Referendariat* que es la etapa en la que el futuro profesor realiza prácticas en una institución educativa durante un lapso entre 18 y 24 meses.

La formación docente en Alemania ha pasado por diversos cambios que derivaron en un nuevo modelo cuya implementación se encuentra aún en proceso. Sobre la base de una estructura común y de estándares que definen la profesión docente y las competencias que cada profesor debe tener para enseñar, los diferentes Estados del país se encuentran en proceso de desarrollar una formación a nivel universitario con un mayor vínculo entre la teoría y la práctica, y un fuerte énfasis en la evaluación de los conocimientos y las competencias de sus egresados. Los estándares constituyen una guía básica para el desarrollo de estrategias de profesionalización de la docencia en los diferentes Estados, y permiten establecer un marco común para la evaluación y el diseño de los programas de formación.

Otro caso relevante en Europa es Noruega donde la mayor parte de los programas de formación inicial se imparten en instituciones superiores de carácter universitario (Colleges). Existen varias opciones para la obtención de una Licenciatura: la General, la Disciplinar, la Vocacional y la Post-graduación. Se trata de Programas que implican generalmente una dedicación a tiempo completo aunque existen también propuestas con dedicación parcial o semi-presencial. Los postgrados pueden ser obtenidos tanto en las universidades como en algunos colleges.

En Noruega, la preparación inicial de los docentes jerarquiza la formación general, ante la profundización en conocimientos disciplinares específicos. Por esta razón, el perfil de competencias de los docentes noruegos es mucho más genérico que el de cualquier otro país europeo, donde los profesores tienen una formación mucho más especializada. La oferta de formación está descentralizada en las provincias y municipios. A su vez, las instituciones de formación tienen bastante autonomía para

organizar la estructura de sus programas, los métodos de enseñanza y los mecanismos de evaluación.

En Finlandia, al igual que en Noruega, también se realizó una reestructura de la formación docente, regulando, racionalizando y elevando su calidad. La gran diferencia entre Finlandia y el resto de los países europeos es un exigente proceso de selección y formación del docente de secundaria. Éste se forma en las Facultades de su especialización (matemática, literatura ...). Cuando finaliza esta especialización debe someterse a diversas pruebas de acceso para ingresar en la Facultad de Educación. Una vez sorteada esta prueba, el futuro profesor de secundaria debe seguir cursos del área de la pedagogía correspondientes a más de 1.400 horas de estudio.

Se puede suponer que la excelente formación técnica y humana es la que garantiza en gran parte el buen desempeño de los profesores finlandeses; recordemos que ser profesor de secundaria requiere al menos 6 años de carrera universitaria. El hecho diferencial básico con respecto a otros países es la formación y la consideración social de la que gozan los docentes.

En América Latina se siguieron algunas de las tendencias europeas entre las cuales el pasaje de la formación de profesores a las universidades, aunque esto no solucionó todos los problemas (Vezub, 2007). Entre las ventajas podemos señalar que se ganó en excelencia académica y en actualización de contenidos. Entre los inconvenientes algunos autores indican que se perdió el vínculo con la práctica y con el subsistema para el cual los docentes son preparados, es decir, las escuelas secundarias.

La pertenencia institucional de los modelos de formación ha dado lugar a un apasionado debate. Para algunos la formación inicial de profesores debe situarse en las universidades mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en Institutos de Formación Docente. Existen argumentos a favor y en contra. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. Por otro lado, algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy criticadas porque en muchos casos la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica (Vaillant y Rossel, 2006).

Aún cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redundará por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman (Perrenoud, 2004) que el nivel universitario de la formación de maestros puede representar una elevación formal de calificación pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y

reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos. En este sentido hay autores que sostienen que la conexión entre las instituciones educativas y la formación mejora cuando ésta se convierte en un centro de innovación pedagógica (Aguerrondo y Pogré, 2002).

## El futuro de las políticas

En sus escritos Bravslavsky (2002) mencionaba frecuentemente la *reinención de la profesión* considerando que la sola demanda de profesionalización no era suficiente para transformar a fondo la actividad docente. Ella afirmaba que habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Éste es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes, porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados.

La reinención de la profesión constituye una empresa de largo aliento y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido de manera persistente a lo largo del tiempo ni en Latinoamérica ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar.

¿Cómo hacer para que la formación inicial de profesores no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? Ésa y otras son preguntas fundamentales a la hora de pensar la formación docente. Una de las claves está quizás en desarrollar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y una más eficaz participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. Esas competencias se asocian a diferentes tipos de conocimientos que deberían integrar el currículum de la formación inicial de los profesores de enseñanza secundaria.

Retomando una clasificación de Braslavsky (1999) se pueden discriminar cinco dimensiones fundamentales en la formación del profesor: la pedagógico-didáctica; la político-institucional; la productiva; la interactiva y la especificadora. Las dos primeras dimensiones involucran la resolución de los problemas o desafíos coyunturales, las otras dos son más estructurales y la quinta se refiere a un necesario proceso de especialización y orientación del conjunto de la práctica profesional.

La dimensión pedagógico-didáctica remite a la competencia profesional de los docentes y consiste en la posesión de criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los estudiantes y para adaptar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes.

Por su parte la dimensión político-institucional tiene que ver con la capacidad de los profesores para articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan.

La cultura endogámica las universidades y de los centros de formación docente tuvo como consecuencia que esas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin una fuerte interacción con otras organizaciones o ámbitos. Por eso es necesario contemplar una dimensión productiva en la formación inicial, de manera que ésta se vincule con los procesos sociales, políticos y económicos actuales.

La dimensión interactiva refiere a la comprensión y a la empatía con *el otro* y a la necesidad de desarrollar competencias y capacidades en el ejercicio de la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes. Por último en la categorización de Braslavsky (1999) aparece la dimensión especificadora referida a la capacidad de los futuros docentes de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de los estudiantes y de la institución educativa en la cual se insertarán.

En sintonía con las cinco dimensiones fundamentales para un buen desempeño docente, podemos plantear una serie de estrategias que deberían estar presentes en las instancias de formación docente. Entre las estrategias que apuntan a la dimensión pedagógico-didáctica, los docentes deben conocer, saber, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de esas competencias puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales.

La dimensión político institucional involucra la competencia docente para trabajar con un enfoque institucional. Los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son, vías para fomentar dicha competencia. Otras estrategias se vinculan con la dimensión productiva de manera que los docentes participen en pasantías en organizaciones del mundo *real* no-educativo (fábricas, hospitales, empresas), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales, lectura, cine y teatro.

En cuanto a la dimensión interactiva, ésta se desarrollaría a través de la investigación teórica y práctica, del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros. Finalmente la dimensión *especificadora* implica que los docentes abandonen la ilusión de poseer todo el saber y adquieran la habilidad de *preguntar las verdaderas preguntas y buscar nuevas respuestas*. De ahí la importancia de que los candidatos a docentes y los docentes participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades y se abran al mundo de otras disciplinas y conocimientos.

Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje y los requerimientos de los jóvenes y las competencias que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los Institutos de Formación Docente. Y para lograr profesores con un adecuado desempeño, se necesita algo más que meros *saberes* o conocimientos, se requieren competencias y capacidades que estén a la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones.

Pero no todo se resuelve con identificar y consensuar en torno a las competencias y capacidades necesarias para que los profesores tengan un adecuado desempeño y logren buenos aprendizajes en los jóvenes. El tema guarda relación con la complejidad que hoy tiene la Educación Secundaria en el mundo y en particular en América Latina.

Los colegios de secundaria actuales son cada vez más grandes; hay una enorme diversificación curricular; y serios problemas de violencia y de disciplina. Todo ello supone desafíos nuevos que nada tienen que ver con los liceos de décadas pasadas. Además, al decir de Moura Castro (2009) el problema se agrava por la presencia de alumnos que preferirían no estar en los centros educativos. Son jóvenes que –por la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en muchos países– asisten a las aulas a desgano, sin voluntad. Y esto sucede en un periodo como la adolescencia marcado por grandes cambios físicos y psíquicos.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI así como los cambios en las culturas juveniles, están planteando serios desafíos a la identidad profesional tradicional del profesorado de secundaria. La respuesta no está solamente en las buenas políticas de formación inicial. Incluso las políticas más acertadas no tendrán incidencia sin una debida articulación con los otros componentes esenciales de la profesión docente: condiciones laborales, valoración social, desarrollo profesional y evaluación del desempeño del profesor.

La formación es el elemento clave para el buen desempeño de los profesores en los establecimientos de Educación Secundaria. Y para que esa formación logre tener

incidencia en lo que aprenden los estudiantes de secundaria, son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales. Avanzar en el logro de una Educación Secundaria de calidad sólo puede hacerse como parte de un proceso de transformación de la preparación de profesores pero esto sólo no alcanza.

El estudio de las reformas que se desarrollaron en América Latina durante los años 80 y 90 muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Sólo un enfoque integral puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran la temática de la formación de profesores. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan a las universidades e Institutos de Formación, pasando por los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los formadores.

Como todo educador, no puedo dejar de pensar que si algo es necesario, tiene que ser posible. Necesitamos una Educación Secundaria de buena calidad para todos que cumpla dos condiciones fundamentales: desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan sociedades más justas y democráticas y para esto requerimos profesores con un adecuado desempeño. La tarea no es simple, pero sí urgente.

## Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. Y POGRÉ, P. (2002). *Las Instituciones de Formación Docente como Centros de Innovación Pedagógica*. Buenos Aires: Troquel-HIPE-UNESCO.
- BRASLAVSKY, C. (2002) *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, España, vol. enero-abril.
- CAILLODS, F. (2001). La reforma de la educación secundaria en los países de Europa. En G. RAMA (Ed.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington: Unidad de Educación.
- CARNOY, M. Y DE MOURA CASTRO, C. (2000). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?, documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Propuesta educativa. *Revista de FLACSO*, núm. 17, año 8, diciembre. Buenos Aires: Novedades educativas.



- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DE MOURA CASTRO, C. (2009) (en prensa). *Desencontros do ensino médio*. Brasília: IPEA.
- DUSSEL, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En C. BRASLAVSKY, I. DUSSEL Y P. SCALITER (Eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Oficina Internacional de Educación (pp. 10-23). Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Ginebra.
- (2004). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas. Documento presentado en la XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas, organizada por la Fundación Santillana y la OEI. Madrid.
- MORENO, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.
- MORENO, J. M. Y CUADRA, E. (2005). Nueva agenda para secundaria BM, *Cuadernos de pedagogía*. 347, nº identificador: 347.012, Banco Mundial.
- OCDE (1992). *Escuela y calidad de la educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- OEI (2008). Metas Educativas 2021: *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- PERRENOUD, P.H. (2004). Former les enseignants du primaire dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois. *Recherche et Formation*, 16.
- SCHWARTZMAN ET AL. (1994). A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. *Diálogo Interamericano*. Washington.
- VAILLANT, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos No 31, Diciembre (PREAL).
- (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* (Chile), 41(2).
- VAILLANT, D. & ROSSEL, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- VEZUB, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad; Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1.

## Fuentes electrónicas

GTD-PREAL (2004). La Formación docente en América Latina Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL. *Boletín Mensual*, 3. Recuperado de: [http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=4&Id\\_Carpeta=146&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|Profesi%F3n%20Docente/146|Bolet%EDn%20virtual](http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=4&Id_Carpeta=146&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|Profesi%F3n%20Docente/146|Bolet%EDn%20virtual)

**Dirección de contacto:** Denise Vaillant. Universidad ORT. Br. España 2633. 11200. Montevideo, Uruguay. E-mail: [vaillant@ort.edu.uy](mailto:vaillant@ort.edu.uy)

# La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites

## Initial teacher training in Secondary Education: needs to improve, acknowledgement of its limits

Flavia Terigi

*Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.*

### Resumen

Este artículo trata de las demandas que se plantean a la formación de profesores de escuela secundaria. Plantea inicialmente la relación entre la escuela secundaria que tenemos y la que queremos, así como el aporte de la formación de profesores a la conservación del *status quo* o al cambio del nivel. El trabajo establece que la formación de profesores plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria, debido a que ha tendido a estructurarse por principios de especialidad que reflejan la especialización de sus egresados.

Se toma luego como objeto de análisis los sistemas de formación inicial de profesores secundarios, advirtiéndose que el cuadro dista de ser homogéneo entre los distintos países. El trabajo analiza con detalle la estructura curricular de la formación, y señala que la formación de profesores de secundaria debe resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema (por ejemplo, la mejora del tratamiento de la práctica profesional), a la par que afronta problemas que le son propios.

Se plantean cuatro desafíos que debería asumir la transformación de la formación de profesores: la formación de los profesores para nuevas funciones (como las tutorías o las clases de apoyo), la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo. Cada uno de estos desafíos es tratado en detalle.

El trabajo finaliza con una apelación a no perder de vista los límites que presenta la formación inicial en cuanto tal, de los cuales el trabajo da tratamiento a dos que considera importantes:

lo extenso de las carreras profesionales de los profesores, y la alta proporción de profesores sin título, que no provienen del sistema formador.

*Palabras clave:* profesión docente, formación inicial, profesores de nivel secundario, Educación Secundaria, profesores sin título.

### **Abstract**

The demands raised to the initial training of secondary school teachers are in the main focus of this paper. At the beginning, the author considers the links between the current secondary school and the school we wish to accomplish, as well as the contribution of teacher training to *status quo* or to changing the secondary school. The paper establishes that the current initial training raises strong restrictions to changing the secondary school, because has been structured by specialty principles which reflect the specialization of its graduates.

The systems developed for the initial training of secondary professors are far of being similar when different countries are taken on account. The analysis focuses on the curricular structure of initial training, and indicates that initial training systems must solve challenges that are the same when training teachers for other levels of education (for example, the improvement of training for professional practice), but at the same time must confront their own problems.

The paper settles four challenges we must face if we want to change the training system. The identified challenges refer to training for new functions (such as tutoring), reformulating the training pedagogy, raising the ICT's issue and solving the uniqueness of induction process in the case of secondary school teachers. A detailed analysis of each challenge is developed in different paragraphs.

The work finalizes with an appeal to carefully consider the limits of the initial training, and deals with two of them: the widespread professional careers and the big proportion of non graduated teachers.

*Key words:* teaching profession, initial training, secondary school teachers, Secondary Education, non-graduated teachers

Cualquier trabajo que se ocupe de la problemática que plantea la formación del profesorado de nivel secundario debe plantearse una pregunta en el punto de partida: *¿profesores para qué escuela?* Abordada en otros artículos de este monográfico (Esteve, 2009), en éste señalaremos que los cambios sobre los sentidos de la educación secundaria, los intentos de reforma de su organización institucional y las políticas de universalización de su cobertura impactan de distintas maneras en el trabajo de los

profesores e inciden por tanto (o deberían incidir) sobre los modos en que se plantea su formación.

En los procesos de reforma educativa y en los medios académicos vienen planteándose desde hace años reformulaciones de los modelos institucionales, los currículos y las estrategias pedagógico-didácticas de la escuela secundaria, con el objetivo de configurar una educación media de calidad para todos. Parece haberse llegado a un consenso respecto a extender los años de escolaridad básica general, a posponer el momento de la elección vocacional o profesional, a revisar el carácter enciclopédico y clasificado del *currículum*, y a incorporar nuevas temáticas más próximas a las culturas juveniles. Hay también acuerdo acerca de la necesidad de incorporar nuevas funciones a las clásicas de enseñanza (como las tutorías, las clases de apoyo, las coordinaciones de materias afines o los profesores responsables de curso) y de promover formas colegiadas de trabajo entre los profesores a cargo de un mismo curso. En cambio, persisten los debates acerca del grado de diversidad institucional y curricular que debe promoverse.

Tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias son escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. Regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos de más edad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, son algunas de las numerosas estrategias que diversos estudios encontraron en las escuelas (Jacinto y Terigi, 2007). El hecho de que resulten tanto de las iniciativas de las escuelas, como del impulso de políticas estatales, permite pensar que estamos en la etapa del planteamiento de los problemas de retención, inclusión y calidad en la que en distintos niveles tienden a priorizar los mismos problemas.

Cambiar el formato de la escuela media es posible, además de necesario, pero para ello es necesario señalar los elementos que pueden hacer de obstáculo a las iniciativas de cambio y plantear las condiciones que deben considerarse frente a la complejidad que implica la transformación que se pretende. Uno de esos elementos que pueden hacer obstáculo, una de las condiciones que deben ser consideradas, es la formación de profesores. En efecto, en su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008). Si bien no es forzoso que un

currículo clasificado requiera docentes especializados<sup>1</sup>, en el caso de la enseñanza secundaria la correspondencia entre currículos clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida por el principio de designación de los profesores por especialidad. La especialización, principio de reclutamiento de los profesores y de definición de los puestos de trabajo, trazó de manera precisa al sistema formador de profesores, que se estructuró según la misma lógica especializada: produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas (Jacinto y Terigi, 2007)<sup>2</sup>.

Lo que tenemos hoy, en consecuencia, es una formación de profesores que plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria y de su propuesta formativa; han existido iniciativas para atenuar la clasificación del *currículum*, para ofrecer elección de materias para los estudiantes, o para incorporar nuevas temáticas al *currículum*, pero han tropezado con la falta de docentes formados (especializados en una asignatura pero preparados para la desclasificación del saber, para la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo), que dejó incompleta la cobertura de los cargos o que llevó a que la novedad de los contenidos o su integración se vieran diluidas<sup>3</sup>.

La relación entre la escuela secundaria que tenemos y la que queremos, así como el aporte de la formación de profesores a la conservación del *statu quo* o al cambio en el nivel, es materia de primer orden en los planteamientos sobre la formación. Resulta descorazonador plantearse cambios en los sistemas formadores de profesores si el *currículum* y las formas de trabajo en la escuela media no experimentan a su vez cambios sustantivos, siendo también cierto que estos cambios son improbables sin una docencia crecientemente capacitada para producirlos.

---

<sup>(1)</sup> El nivel primario muestra un currículo donde los límites entre las asignaturas también están claramente establecidos, pero que ha sido confiado a docentes con formaciones generalistas.

<sup>(2)</sup> En la actualidad, de los 25 países europeos que han adoptado el sistema de formación de docentes especializados, diez limitan la especialización a una sola materia, mientras que en los otros quince la especialización se circunscribe a dos o tres materias, habitualmente relacionadas entre sí (Esteve, 2006).

<sup>(3)</sup> Tal el caso de las vicisitudes del *Plan 1996* en Uruguay para la atenuación de la clasificación del *currículum* y para la introducción de nuevas asignaturas. Según informan Aristimuño y Lasida, en lo que se refiere a la transformación de las asignaturas en áreas la situación fue diversa según las disciplinas concernidas: parece haber sido aprovechada por los profesores de las asignaturas artísticas y corporales (Música, Dibujo y Educación Física) para jerarquizar el área y renovar el enfoque y las técnicas; en cambio, en el área llamada instrumental, que agrupó algunas de las materias con mayor prestigio y tradición (especialmente Matemática y Lengua), no se lograron superar visiones centradas en los contenidos y de fuerte base disciplinar. Por su parte, la introducción de nuevos espacios curriculares («Espacio Adolescente» e Informática) dio lugar a la entrada en los planteles docentes de agentes con estudios universitarios incompletos y poca experiencia en la enseñanza. Las vicisitudes de los cambios curriculares en Uruguay son expresión de las dificultades que plantea el principio de especialización en la formación y el reclutamiento de los profesores (Aristimuño y Lasida, 2003).

## La formación de profesores que tenemos

El cuadro de la formación inicial de los profesores de escuela secundaria dista de ser homogéneo y es difícil que una caracterización no termine dejando fuera alternativas existentes. De modo que lo que sigue debe ser leído como un panorama no exhaustivo, que tiene por propósito subrayar algunos problemas que presenta la formación de profesores.

Si bien la situación más generalizada sitúa la formación de profesores en las universidades, en algunos países se desarrolla también en instituciones superiores no universitarias, siendo además variada la situación en cuanto a la organización y duración de los estudios. La discusión acerca del anclaje institucional de la formación de profesores se realiza muchas veces desde una forma de razonamiento «correctiva», que parece suponer que la institución adecuada para esta formación es la universidad, y que desconoce la especificidad (en cuanto a historia, tradiciones, funciones, lógicas, propósitos) de las instituciones terciarias en aquellos países donde tienen una importante historia de participación en la formación de profesores. Se asume, sin demasiada investigación en apoyo, que la formación docente que se realiza en las universidades es superior a la que se realiza en las instituciones terciarias, pese a que se sabe que las universidades, generalmente fuertes en lo disciplinar, no siempre muestran las mismas fortalezas en cuanto a la formación pedagógica y la investigación didáctica.

Como es sabido, el campo de la formación docente ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas<sup>4</sup>, por lo cual es mucho lo escrito y debatido sobre los contenidos y procesos de formación y crecen en número los análisis que buscan captar la especificidad que aquéllos asumen, según cuáles sean el nivel de enseñanza, el contexto institucional probable de ejercicio y el perfil disciplinar del futuro profesor. En la actualidad, parece razonable proponer que, independientemente del modo en que se los ordene en la estructura curricular (asunto que retomaremos inmediatamente), la formación de profesores debe incorporar saberes organizados en torno a cinco ejes<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> No está de más advertir que, mientras que *la práctica* de la formación docente es solidaria con la institucionalización y expansión de la educación escolarizada y, en tal sentido, más que centenaria, en cambio *la reflexión sistemática y la investigación* sobre la formación son más recientes.

<sup>5</sup> Distintos análisis ofrecen variaciones en este repertorio. Retomando la normativa existente en los países de la OECD sobre la formación inicial, Esteve categoriza las siguientes áreas: Pedagogía, Teoría de la Educación, Psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente (Esteve, 2006). Basándose en la UNESCO, Montero Mesa propone un conocimiento académico, que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos); un conocimiento profesional (ligado a las Ciencias de la Educación y a las Didácticas específicas), y las prácticas de enseñanza (Montero Mesa, 2006), a los que añade las Tecnologías de la Información y Comunicación, la Atención a la diversidad (personal, social, cultural) y la Gestión de los centros educativos. Alliaud categoriza la formación académica y la formación profesional con énfasis en la preparación pedagógica y las prácticas de enseñanza (Alliaud, 2008, en prensa). Cualquiera sea el listado resultante, interesa subrayar la convergencia en cuando a los campos que debe cubrir la formación de profesores.

- Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
- Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización del futuro profesor.
- Formación didáctica específica, ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
- Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
- Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socio-culturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos<sup>6</sup>.

Ahora bien, el peso relativo de cada uno de estos ejes es materia de debate, y su relación con los otros varía de manera sustantiva según cuál sea la estructura curricular que se proponga. Una disputa básica sigue concerniendo a la relación entre didácticas y disciplinas. Afortunadamente, han quedado lejos los extremos en que se planteaba esta relación hace menos de dos décadas<sup>7</sup>, pero el debate sigue irresuelto, debido en buena medida a que concierne a la identidad profesional de los profesores de secundaria, más ligada a la disciplina que enseñan que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes<sup>8</sup>. Por aquello de la conformación de un campo de reflexión y sistematización -no necesariamente ligado a la *práctica* de formar profesores-, se interviene en este debate con posicionamientos más fundados en el *estado del debate* que en el *estado del problema*. Pese a ello, va ganando espacio la convicción de que la enseñanza en la escuela secundaria requiere un manejo experto de los conocimientos disciplinares, pero también de los procesos de apropiación de los

---

<sup>6</sup> Por cierto, este eje es menos frecuente y está poco tematizado en los debates. Sin embargo, el hecho de que buena parte de la formación de profesores se realice en las universidades conlleva esta formación cultural y propedéutica, por la vía de las materias que las carreras de profesorado comparten con otras carreras en una misma casa de estudios y por la lógica del trabajo intelectual que se realiza en ellas.

<sup>7</sup> Desde la posición de las disciplinas, algunas posturas extremas llegaron a negar a la Pedagogía cualquier estatuto diferenciado respecto de las disciplinas que son contenidos de la enseñanza (por ejemplo, Wagensberg, 1993), en tanto desde la posición de la Pedagogía, se replicaba que «en la transmisión de conocimientos es difícil suponer que se trata del mismo conocimiento producido por los científicos» (Rodríguez Illera, 1993, p. 116).

<sup>8</sup> En términos de Zabalza, se requiere todavía «el paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia» (Zabalza, 2006, p. 56).



contenidos escolares por parte de los alumnos, lo que demanda espacios formativos destinados a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar propuestas de enseñanza y estrategias de intervención docente que posibiliten a los alumnos la apropiación de tales contenidos, bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar. En estos espacios, la disciplina y la enseñanza se articulan de maneras específicas, como partícipes de una organización curricular que persiguen un objetivo común que no puede ser alcanzado por una u otra de manera independiente.

Desde el punto de vista curricular, las propuestas de formación inicial de profesores de secundaria se organizan en tres estructuras básicas: planes de estudio de formación docente inicial, ciclos de complementación curricular y certificaciones pedagógicas.

- La categoría *planes de estudio de formación docente inicial* define aquellas propuestas formativas que se presentan bajo la forma de currículos en los que se incluyen todos los campos de la formación inicial: la formación pedagógica general, la formación epistemológica y disciplinar, la formación orientada a la enseñanza de la/s disciplina/s, las prácticas y residencias, eventualmente la formación cultural y propedéutica.
- Los *ciclos de complementación curricular* son propuestas -generalmente brindadas por las universidades- que se colocan posteriormente, de y como complemento de la formación epistemológica y disciplinar que ya posee un graduado universitario, a fin de que los titulados en distintas especialidades universitarias puedan optar por un título docente. La composición curricular de estos ciclos incorpora en diverso grado la formación pedagógica general, la formación orientada a la enseñanza de la/s disciplina/s, y las prácticas y residencias.
- Las *certificaciones pedagógicas* se dirigen generalmente a técnicos y profesionales que ya se encuentran en ejercicio en la docencia secundaria. Si bien desde el punto de vista de su composición se asemejan a los ciclos de complementación curricular, suele tratarse de propuestas de menor profundidad, en particular en lo que se refiere a la formación pedagógica. Un punto débil de estas certificaciones es que, independientemente de la pertinencia y de la posible obsolescencia de la formación disciplinar del profesional o técnico, no asumen como requerimiento formativo la actualización disciplinar ni la revisión de la disciplina con vistas a la enseñanza.

En estas estructuras curriculares se expresa de distintas maneras la tensión entre los *modelos consecutivos* y los *modelos simultáneos* de formación.

Se llaman *modelos consecutivos* a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman *modelos simultáneos* aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas (Esteve, 2006, p. 26; la cursiva es nuestra)<sup>9</sup>.

Que los ciclos de complementación curricular y las certificaciones pedagógicas respondan con claridad al modelo sucesivo, no implica que los planes de estudio respondan por su parte al modelo simultáneo. Por el contrario, distintos análisis (entre ellos Davini, 1996; Diker y Terigi, 1997) vienen destacando desde hace tiempo la lógica deductivo-aplicativa de la tradición curricular de la formación inicial de profesores de secundaria: numerosos planes de estudio se organizan presentando primero un conjunto de asignaturas disciplinares y pedagógicas «generales», en las que se adquieren los fundamentos teóricos de las disciplinas y de la tarea de enseñar, respectivamente; y, muy avanzada la formación –que equivale a decir «consolidados los fundamentos teóricos»–, se plantean los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de «aplicación de lo aprendido».

Sin duda, este apartado no hace justicia a los muchos esfuerzos que se realizan en los países y en las instituciones por mejorar sustantivamente las propuestas de formación. Sin embargo, consideramos que plantea un conjunto de condiciones en que se desarrolla la formación de profesores, y destaca unas cuestiones que siguen requiriendo consideraciones atentas toda vez que se asume esta problemática.

---

<sup>9)</sup> Esteve considera que los modelos sucesivos son responsables de generar en los profesores de secundaria una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo principalmente como un experto disciplinar (Esteve, 2006), y subsidiariamente como alguien que enseña.

## Cuatro desafíos para la formación de profesores

La formación de profesores de secundaria debe resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema (por ejemplo, la mejora del tratamiento de la práctica profesional), a la par que afronta problemas que le son propios, sea por las características del trabajo para el que forma, sea por la especificidad de las tradiciones formativas en que se apoya. En este apartado, consideraremos cuatro desafíos, algunos comunes, otros peculiares de la formación de profesores de secundaria: la formación para nuevas funciones, la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación al puesto de trabajo.

## Formar al profesorado de Educación Secundaria para nuevas funciones

La década de los años noventa ha sido prolífica en esfuerzos de reforma de la escuela media, esfuerzos que han tenido en la mira tanto la mejora de la calidad como la preocupación por la inclusión efectiva de los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel de la enseñanza. Sobre la base de experiencias no pocas veces fallidas, hemos aprendido que políticas que sólo busquen ampliar la cobertura del nivel secundario (construyendo más edificios escolares, formando más profesores, distribuyendo más becas estudiantiles, etc.) no pueden alcanzar la meta de la universalización, porque el formato tradicional de la escuela secundaria plantea severas restricciones para albergar nuevos públicos. Sin desconocer el efecto de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población en el desgranamiento y los aprendizajes insuficientes, hay también razones escolares, razones *pedagógicas*, por las cuales más vacantes en la escuela secundaria no han traído como consecuencia más egresados del nivel, mejor formados.

Entre esas razones, nos hemos referido en apartados anteriores al *currículum* del nivel medio, con sus rasgos de clasificación, enciclopedismo y rigidez. En esta oportunidad, pondremos el acento en el modelo organizacional de la escuela secundaria, que ha sido pensado para otros tiempos, para una escuela con funciones selectivas, donde las familias aseguraban contingentes de alumnos que adoptaban las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas (Dubet y Martuccelli, 1998),

y que, en tanto permanece relativamente estable pese a los importantes intentos de reforma, colisiona con las dificultades que plantean los nuevos públicos para poder sostener el proyecto escolar. Un ejemplo palmario de esa colisión lo encontramos en el tamaño de las escuelas: mientras que la tradición escolar secundaria identifica las buenas escuelas como colegios grandes, con muchos estudiantes y profesores, donde el estudiante se mueve en un relativo anonimato pero sabe lo que se espera de él y hace lo que debe hacer, el análisis contemporáneo localiza precisamente en el tamaño de las escuelas (y en la invisibilidad del alumnado que produce) uno de los principales frenos a la inclusión educativa.

La literatura que analiza los efectos de los factores institucionales ha puesto de relieve que ciertos rasgos organizacionales de los establecimientos educativos hacen que determinados sujetos dentro de ellas se vuelvan completamente redundantes (Barker y Gump, 1964, citado por Morduchowicz, 2000). Al decir que son redundantes quiere decirse que parece indistinto que estén o que no estén, que resultan «sobrantes», que no se los ve, y en ese sentido se vuelven anónimos. La redundancia de determinados sujetos puede ocurrir en escuelas relativamente pequeñas, de cuatrocientos o quinientos alumnos, al mismo tiempo que encontramos establecimientos de mil doscientos, mil trescientos alumnos, donde hay un armado interno tal que nadie allí es redundante, nadie parece «de más». El punto entonces no es tanto el tamaño en sentido numérico, sino el tamaño *en sentido organizacional*, lo que abre la cuestión del débil armado interno de la escuela secundaria tradicional, y del efecto de ese armado en la «invisibilización» de los sujetos.

Precisamente como respuesta a ese débil armado interno, la literatura especializada y también las políticas hacia el nivel secundario han insistido en la última década en la generación de nuevas funciones institucionales. Profesores tutores, profesores responsables de curso, equipos docentes de proyectos, personal de asistencia psicopedagógica, son ejemplos de las nuevas funciones que poco a poco se van extendiendo en el armado organizacional de las escuelas secundarias. Ahora bien, esas nuevas funciones plantean requerimientos novedosos y de distinto tipo a la formación de los profesores.

Disponer, por ejemplo, de tiempos rentados para desarrollar clases de apoyo para estudiantes que experimentan dificultades en el aprendizaje de la asignatura, implica para el profesor una reformulación de su perspectiva didáctica, para no reproducir en los tiempos privilegiados del apoyo las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en la clase regular. Por su parte, contar con un proyecto de tutoría en la escuela implica aprender a desempeñarse en tiempos destinados a atender situaciones particulares

de alumnos y familias; y en tiempos para el trabajo compartido con otros profesores, con vistas a identificar a los estudiantes que afrontan problemas de inclusión, permanencia o aprendizaje.

Estamos frente a nuevas funciones para las cuales la formación inicial tradicional no es suficiente, que demandan por tanto nuevos contenidos de formación en los planes de estudio.

## Las pedagogías de la formación

Una formación inicial eficaz debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros profesores de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en las escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles.

Para que una formación así entendida se alcance, de poco servirán los replanteos curriculares, por atinados que éstos resulten, si las prácticas en cuyo marco se forman los futuros profesores no quedan embebidas del tipo de trabajo intelectual de análisis de la realidad educativa que se espera que éstos realicen una vez que se incorporen al sistema escolar. En tal sentido, un aspecto crucial de la transformación de la formación de profesores (en verdad, de toda la formación docente) es la revisión de lo que Davini ha llamado la *pedagogía de la formación* (Davini, 1995). Desde la perspectiva que anima este trabajo, las maneras de enseñar que proponen los formadores de profesores son ellas mismas formativas, y en cuanto tales modelan o pueden modelar la clase de trabajo intelectual que se espera que los futuros profesores realicen una vez que hayan finalizado la formación inicial. Si bien los estudios sobre el trabajo docente nos advierten acerca de que aprender algo en la formación inicial no garantiza que será retomado en la inserción profesional, también sabemos que las herramientas que no se poseen no pueden ser utilizadas, lo que nos lleva a subrayar la importancia del trabajo que debe hacerse en el tiempo de la formación inicial. Cuando el trabajo profesional se inicia, las prácticas adquieren una velocidad y una dimensión que hacen difíciles la pausa, la toma de distancia, el análisis de la propia actuación, si las herramientas para ello no fueron construidas en el tiempo de la formación inicial.

Los planteamientos de Davini llevan a Alliaud a reparar no tanto en los planes de formación de profesores sino, fundamentalmente, en las propuestas pedagógicas que se siguen para desarrollarlos. Retomando el concepto de pedagogía de la formación, Alliaud afirma:

Esta pedagogía acostumbra, entrena, prepara para la acción, para operar en contextos y situaciones reales porque son esos contextos y situaciones los que forman parte de su contenido, otorgándole así una entidad particular al proceso formativo (Alliaud, 2008, p. 7, en prensa).

En virtud de estas consideraciones, la pedagogía puesta en práctica en la formación de profesores debería consolidar modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos que deben caracterizar al mundo de la educación como actividad teórico-práctica; debería garantizar una presencia sustantiva de investigaciones y estudios referidos a la realidad educativa y a la práctica docente, para que el futuro profesor incorpore y tenga luego a su disposición elementos con los cuales establecer los alcances y límites de las investigaciones cuyos resultados o conclusiones se le presentan; debería mostrar permanentemente líneas de profundización de las temáticas que se traten (por ejemplo, presentando las disciplinas de referencia cuando las dimensiones bajo análisis son de tratamiento multidisciplinario; planteando líneas recientes de trabajo en el área, etc.), abriendo la reflexión sobre la estructuración de los saberes que se construyen; debería, finalmente, ir ampliando el marco de referencias construido en las sucesivas instancias curriculares del plan de formación, el modo de acrecentar la autonomía del estudiante -futuro profesor- para realizar y fundamentar opciones de enseñanza.

## La cuestión de las TIC

Hoy es un lugar común en las propuestas de mejora de la educación en cualquiera de sus niveles y modalidades (por tanto, también en la formación docente inicial) el interés por incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Su incorporación a las propuestas formativas es parte de lo que algunos autores (entre ellos Dussel, 2006) denominan «nuevas alfabetizaciones»<sup>10</sup>, incluyendo la

---

<sup>(10)</sup> Algunos autores señalan que no es conveniente usar el término *alfabetización* como metáfora para referirse a estos nuevos contenidos. Dussel (2006) despliega algunas de estas críticas y propone contestaciones. La adopción en este trabajo de la expresión «nuevas alfabetizaciones» no supone una toma de posición en este debate, sino el empleo de una referencia conceptual que ha devenido bastante extendida para identificar un conjunto de contenidos novedosos para el *currículum* tradicional.

no tan nueva alfabetización científica, la tecnológica y la audiovisual o mediática. Ahora bien, en el terreno de la formación docente inicial, la convicción generalizada acerca de la importancia de estos contenidos contrasta con su presencia efectiva en los planes de formación. Un estudio reciente realizado por OREALC-UNESCO relevó sólo diecisiete experiencias de formación inicial y continua que o bien hacen de las TIC su contenido sustantivo, o bien las toman como herramientas para generar nuevos procesos de formación; de esas experiencias, sólo una se refiere a la formación docente inicial de profesores de secundaria (Robalino Campos y Körner, 2005)<sup>11</sup>. He aquí un terreno en el que el futuro deberá encontrarnos realizando esfuerzos especiales.

Con vistas a tales esfuerzos, se considera necesario diferenciar la formación que se centra en las TIC para su uso en la enseñanza o como contenido futuro de enseñanza (dos asuntos distintos por su parte), de las experiencias que se apoyan en el potencial de las TIC *para rediseñar los procesos de formación docente* y vehiculizar *de este modo* otros contenidos. Cuando se incluyen, por ejemplo, contenidos de Informática en los planes de estudio, lo usual es que exista una brecha entre esos contenidos como *asuntos por aprender* y las posibilidades de la Informática *en la propia formación*, que no parecen aprovechadas en toda su variedad. En tal sentido, entre las instituciones que ofrecen la asignatura Informática en sus planes, son mayoría las que no incorporan una plataforma tecnológica que ofrezca a los procesos de formación posibilidades de comunicación sincrónicas y asincrónicas, tales como foros de discusión, *chat*, correo electrónico y consultas en línea.

Se abre entonces la necesidad de trabajar en la exploración de las potencialidades de los entornos virtuales en la formación inicial de profesores y proponer en consecuencia, un rediseño de los procesos de formación en virtud de esas potencialidades. En este sentido, propone Montero Mesa:

La incorporación de las TIC a los procesos de formación de futuros profesores debe suponer un cambio en la manera de acceder al conocimiento y no meramente la preparación instrumental –sin duda imprescindible– para el manejo de diferentes programas en contextos de enseñanza y aprendizaje (Montero Mesa, 2006, p. 81).

<sup>(11)</sup> El informe de la OREALC-UNESCO releva en América Latina diecisiete programas o proyectos de formación inicial o continua-presencial, semipresencial o totalmente a distancia que utilizan TIC, enmarcados en el trabajo de Ministerios de Educación, universidades, institutos pedagógicos u organizaciones no gubernamentales.

Desde la perspectiva que anima este trabajo, la incorporación de los futuros profesores a procesos de formación en entornos virtuales les ofrecería una experiencia que necesitan, al menos por tres motivos: para vivenciar y comprender los cambios contemporáneos con respecto a la producción y circulación del saber (Montero Mesa, 2006); para que lleguen a liderar el cambio pedagógico que van a suponer las aplicaciones de las TIC en el aula, con la consiguiente redefinición del papel de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Esteve, 2006), y para aproximarse a la manera como aprenden, comparten y viven las actuales generaciones de alumnos (entre ellos, ellos mismos), y las que se les presentarán en el futuro cuando se incorporen al trabajo docente en la escuela secundaria (Terigi, 2006).

Un análisis reciente recomienda incluso intensificar el uso de las TIC como recurso de aprendizaje del profesor, sin condicionarlo al hecho de que las tecnologías estén disponibles en el aula, mostrando al profesor el valor de las TIC para fortalecer su profesionalidad aun si no impactan en la tarea con sus alumnos (Namo de Mello y Chezzi Dallan, 2004). Ahora bien, a diferencia de otras décadas en las que se plantearon cambios curriculares en formación docente en la actualidad, tanto las condiciones de equipamiento y conectividad como las de navegabilidad de los entornos tienden a mejorar -también en los países latinoamericanos-, lo que da una base muy razonable a la propuesta de rediseñar los procesos de formación, desarrollando modelos que promuevan el trabajo colaborativo de los futuros profesores entre sí y el acceso a recursos como tutores en línea, tutores telefónicos, enlaces a reservorios de información, foros virtuales, bibliografía en línea, y otros.

## Los procesos de incorporación al trabajo profesional

La ya clásica constatación del *shock de realidad* que experimentan los docentes noveles (Veenman, 1984), *shock* que tiende a fagocitar lo aprendido en la formación inicial, ha dado lugar recientemente a propuestas de sistemas de inducción al ejercicio profesional (Marcelo García, 2006) y de mentorazgo de los docentes noveles por parte de profesores con mayor experiencia (Moon, 2002; Ganiel, 2002; EURYDICE, 2004)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Así, en Inglaterra, las nuevas regulaciones han formalizado la utilización de mentores y un gran número de universidades ofrece cursos a quienes desean desempeñarse como tales (Moon, 2002); en los Países Bajos, los centros educativos pueden destinar una determinada asignación presupuestaria para rentar a profesores encargados de formar a otros, en pos de garantizar un acompañamiento de los nuevos docentes que ingresan al sistema educativo (EURYDICE, 2004). Los programas de mentorazgo son frecuentes en Europa, pero todavía son escasos en América Latina.



Marcelo García (2006) señala con detalle el problema que tienen los docentes que se inician en la docencia, a quienes generalmente les tocan los puestos más complejos, las escuelas más difíciles, las más aisladas, las de menor tradición pedagógica consolidada. En el caso de la formación de profesores para la enseñanza secundaria, las condiciones de incorporación a la docencia son aún más complejas, debido a la diferencia entre los puestos a los que acceden los maestros de los niveles inicial y primario y los puestos a los que acceden los profesores de nivel secundario.

En efecto, en varios países de América Latina los profesores principiantes entran varias veces a la docencia, debido a la estructura de los puestos de trabajo en el nivel secundario: se incorporan inicialmente a muy pocas horas de cátedra, y van acumulando horas en la medida en que avanzan en la profesión. Cada acumulación de horas suele implicar una nueva escuela, un nuevo grupo de estudiantes, nuevos colegas, nuevas prácticas institucionales. De modo que estamos frente a un *inicio escalonado* de los profesores de secundaria, situación que complejiza notablemente los programas de inducción y mentorazgo<sup>13</sup>.

Por otro lado, las propuestas de inducción y mentorazgo nos ponen frente al problema de la colegialidad que han tenido oportunidad de vivir los formadores de docentes. La situación crítica se produce cuando un formador que ha desarrollado buena parte de su carrera profesional sin demasiadas oportunidades para colaborar profesionalmente con sus pares es designado para desarrollar la función de mentor de un docente novel; la pregunta que cabe plantearse es si un docente con esa clase de trayectoria profesional puede promover una cultura de la colaboración profesional en el acompañamiento al proceso de inserción de un colega menos experto. Dicho de otro modo, la colegialidad no puede esperarse en la inducción o el mentorazgo (al menos no con la intensidad con que se la requiere, si se pretende generalizar el acompañamiento de los docentes noveles) si no se promueve en la lógica de trabajo de los colegios, de los institutos de formación de profesores y de las universidades. Esto conduce nuevamente a la importancia de las prácticas formativas que se despliegan en las instituciones formadoras.

---

<sup>13</sup> En otro orden de reflexiones, parece necesario considerar una *selección de los puestos de entrada al sistema escolar*, una medida que proteja la situación de los profesores que acaban de iniciarse en la docencia y también la de las escuelas que los reciben, a fin de que éstas no sufran la rotación permanente del personal que no quiere permanecer en ellas.

## Los límites de la formación inicial

Todas las consideraciones anteriores, y todos los esfuerzos que se vuelquen a la mejora de la formación inicial de profesores, no deben llevarnos a perder de vista los límites que presenta la formación inicial en cuanto tal. Si en las etapas en que se dio impulso a la institucionalización de los sistemas escolares se consideraba a la formación inicial como continente de todo el saber que un docente podría requerir en su trabajo, desde hace tiempo se afirma la insuficiencia de esta fase para prefigurar de manera no sólo completa sino tan siquiera suficiente el trabajo del profesor. «La formación inicial», sostiene Zabalza:

no puede pretender compactar toda la formación en el escaso período de tres o cuatro años. Ese enfoque (el querer meterlo todo en la formación inicial), prevalente entre nosotros (se refiere a España), convierte en superficial la formación e impide configurar un modelo de conocimiento en el que se integren adecuadamente teoría y práctica (Zabalza, 2006, p. 53).

Los ya referidos sistemas de inducción al ejercicio profesional y de mentorazgo de los docentes noveles por parte de profesores con mayor experiencia son expresión de la aceptación de los límites de la formación inicial. Hay poderosas razones para sostener que las estrategias de mejora de la formación de los profesores de nivel secundario no pueden limitarse a la formación inicial, de las cuales en este apartado final trataremos dos que consideramos importantes.

En primer término, la formación docente inicial estará siempre limitada debido a la extensión de las carreras profesionales de los profesores. Un profesor que se gradúe en el año en curso podrá encontrarse trabajando en el sistema educativo en el año 2040 y aún más allá, dependiendo de las edades de retiro que establecen los regímenes de jubilación de los diferentes países; a lo largo de esas décadas, sus necesidades de formación irán variando conforme se verifiquen cambios culturales y educativos de importancia, pero también en la medida en que avance en su carrera profesional y cuando opte por desempeñar nuevos papeles en el sistema escolar. Bajo estas consideraciones, se requiere «la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional» (Imbernón, 2006, p. 46).

La consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en sus carreras profesionales no lleva a desconocer la especificidad de la formación inicial, pero sí a acotar sus alcances y a abrir una perspectiva de *desarrollo profesional docente*, en virtud del cual las políticas de formación consideren las carreras profesionales de los profesores y promuevan iniciativas precisas de articulación

de los contenidos y formatos de la formación con las diferentes situaciones en que habrán de encontrarse los profesores a lo largo de varias décadas de trabajo docente.

Distintos países están desarrollando experiencias para vincular la formación continua de los docentes con la carrera profesional, y tienden a considerar al desarrollo profesional docente como componente sustantivo de las políticas hacia el sector docente. Algunas de esas experiencias se enmarcan en cambios importantes en las regulaciones del trabajo docente y, en casos contados, han dado lugar a sistemas de progreso profesional a los que los docentes se incorporan, que independizan los reconocimientos a la carrera docente de las otras regulaciones que rigen el trabajo.

Asumir una perspectiva de desarrollo profesional obliga a considerar decisiones políticas de gran envergadura. Sucede que, en tanto fuerza laboral, los docentes son millones; en cada país representan un porcentaje variable de su población activa pero tienen una participación muy amplia en el empleo público, lo que significa que las políticas de desarrollo profesional del sector comprometen seriamente los esfuerzos de los Estados. Cualquier programa de desarrollo profesional que aspire a abarcar al conjunto de los profesores de secundaria debe encontrar modos de atender la cuestión de la masividad sin disminución de la calidad de los procesos formativos, de asegurar la sustentabilidad de una inversión de gran escala y plurianual, y de resolver las restricciones que plantean las condiciones laborales de los profesores (sumamente variables entre países)<sup>14</sup> a sus posibilidades de destinar tiempo a las acciones de formación.

En segundo término, las estrategias que se centran en la formación inicial tienen, en el caso de la escuela secundaria, un límite aun mayor, vista la alta cuota de agentes sin título docente que se desempeñan en este nivel del sistema educativo. Los países de América Latina (Vaillant, 2005) y de Europa (OECD, 2005) presentan importantes variaciones con respecto a la condición de titulación de sus docentes, pero todos tienen personal en ejercicio que no reúne la formación requerida para el ejercicio de la profesión, si bien en número variable y distribuidos de maneras diferentes en los distintos niveles de los sistemas escolares, lo que da lugar a distintas «lagunas cualitativas»<sup>15</sup>. Debido a las características del *currículum* de la escuela secundaria, es en este nivel –y, en mayor medida, en sus modalidades profesionales– donde se concentra la mayor proporción de docentes sin formación

<sup>14</sup> Entre las condiciones laborales que impactan en la posibilidad de participar en planes de desarrollo profesional se encuentra la dedicación exclusiva a la docencia. Según el informe de la OECD «*Teachers matter*», que se ha convertido en una importante referencia para las políticas docentes, el porcentaje de profesores secundarios que no tienen un puesto docente de tiempo completo muestra una importante variación entre países. Así, en México supera el 80%, en Israel el 60%, en Alemania ronda el 30%, mientras que en Italia y Corea la proporción es cercana a cero (OECD, 2005, figura 3.21). Estas diferencias imponen distintas condiciones al planeamiento de políticas de formación en el curso del trabajo.

<sup>15</sup> Así designa la OECD la falta de docentes titulados en determinadas especialidades.

específica<sup>16</sup>. En muchos países se encuentra legislada desde hace tiempo la posibilidad de ingresar a la docencia secundaria con título técnico o profesional, universitario o secundario, cuando se trate de proveer asignaturas o cargos técnico-profesionales en actividades prácticas, de gabinetes, laboratorio, plantas industriales y de taller en los establecimientos donde se imparte enseñanza industrial, profesional, de artes y oficios y agraria; la situación de este personal ha dado lugar a interesantes iniciativas de formación en servicio (Cort et al., 2004). Países como Holanda, Reino Unido, Noruega y Dinamarca han optado por favorecer la incorporación de profesionales formados y con experiencia laboral en otros campos, frente a la escasez de profesores de determinadas especialidades (Esteve, 2006).

Por otra parte, las proyecciones en la demanda de profesores debida a la prolongación de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la enseñanza media (una medida que ya han tomado algunos países y que es razonable suponer que tenderá a generalizarse) permiten suponer que, en aquellos países con bajas tasas netas de escolarización secundaria, la cuota de docentes sin formación específica no habrá de disminuir y probablemente aumente en los próximos años, debido a que la necesaria ampliación de las plantillas agravará el déficit preexistente en la provisión de personal titulado.

Todavía más, según cuáles sean los enfoques sobre los cambios curriculares que prevalezcan en las políticas de transformación de la escuela secundaria, puede ser deseable o por lo menos necesario sumar agentes sin título, en la medida en que interese incorporar al *currículum* asignaturas referenciadas en campos de la cultura sin tradición escolar, por tanto sin profesores especializados.

Desde luego, el planeamiento deberá considerar con precisión la situación particular según modalidad, asignatura, tipo de escuela o región de cada país. Pero, aun sin contar con los resultados de esa clase de análisis, sabemos que la proporción ya existente de profesores sin título, la necesidad de ampliar los planteles docentes y la eventual incorporación al *currículum* de asignaturas sin profesores especializados plantean en conjunto un panorama exigente para políticas de formación docente dirigidas a agentes en actividad y sin formación especializada. Las propuestas de formación tienen que responder de forma consistente a esta situación, procurando la ampliación de la preparación docente de los agentes que se desempeñan en sus escuelas<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Ello obliga a relativizar el impacto posible de políticas fuertes de selección del personal, al menos en determinadas materias y especialidades, políticas en las que, por otro lado, los países de la OECD no tienen acuerdos generalizados, según destaca Imberñón (2006).

<sup>17</sup> Aunque no es objeto de este artículo, cabe mencionar la situación de estancamiento en que se encuentran las carreras profesionales de estos agentes sin título, en la medida en que las normas que regulan las carreras docentes priorizan el título de profesor a la hora de ascender a puestos de conducción o supervisión escolar; bien porque lo exigen taxativamente, bien porque le dan prelación sobre los títulos técnicos o profesionales. Esto significa que, al problema de calidad de la enseñanza que plantea la falta de una preparación específica, se añade un problema de justicia en términos de oportunidades de desarrollo profesional de estos agentes.

Se cuenta con dos antecedentes valiosos en los que apoyar la formulación de estas propuestas de formación. Los programas de iniciación a la docencia, concebidos originalmente como modos de prolongar la formación inicial y de contribuir a moderar el ya mencionado *shock* de realidad que sufren los docentes noveles, pueden jugar un papel importante si se los adapta para atender a los agentes que se incorporan a la docencia sin provenir de las instancias de formación inicial. Y los programas de formación de agentes que se desempeñan en los servicios de formación técnico-profesional pueden enseñarnos mucho sobre diseños curriculares flexibles (especialmente, modulares) de los planes de formación, sobre enfoques que integren la teoría y la práctica (como los sistemas duales, de alternancia, etc.), sobre estrategias que promuevan la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza, sobre la incorporación de metodología de proyectos, entre otros aportes sustantivos al desarrollo de una pedagogía para la formación de docentes no titulados en sus puestos de trabajo.

En cualquier caso, vistos los límites de la formación inicial y la necesidad de políticas de formación a lo largo de la carrera profesional, se hace necesario advertir que las posibilidades de los profesores de aprovechar las instancias de formación continua varían significativamente según cuál sea el bagaje de conocimientos y estrategias con los que ya cuentan en virtud de su formación inicial. Este señalamiento pretende llamar la atención del lector sobre el hecho de que la mayoría de los programas de formación de docentes en ejercicio hacen abstracción de su formación inicial, en el sentido de que no establecen variaciones en las propuestas que consideren las diferencias de saberes según la condición de titulación de sus destinatarios.

## Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2008, en prensa). La formación de los docentes. En C. ROMERO (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ARISTIMUÑO, A. Y LASIDA, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: UNESCO- IIEP.
- DAVINI, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: boja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUSSEL, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. TERIGI (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350.
- GANIEL, D. (2002). Formación docente en Israel. En AA.VV., *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- JACINTO, C. Y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-sede París.
- MARCELO GARCÍA, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Informe final de la consultoría homónima realizada para el Grupo de Trabajo Docente del Programa de Reforma de la Educación en América Latina. GTD- PREAL.
- MORDUCHOWICZ, A. (2000). *Los costos del modelo de organización escolar de la educación básica superior*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (Informe final).
- MONTERO MESA, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-85.
- MOON, B. (2002). La Formación Docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional. En AA.VV., *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- NAMO DE MELLO, G. Y CHEZZI DALLAN, E. M. (2004). Do uso das tecnologias da Comunicação e informação na educação inicial e continuada de professores da educação básica. En AA.VV., *Maestros en América Latina. Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. (1993). Conocimiento científico, conocimiento educativo. *Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, 1 (2), 112-116.

- ROBALINO CAMPOS, M. Y KÖRNER, A. (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- SANDOVAL FLORES, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (Monográfico Profesión Docente, México).
- TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), 63-71. (Dossier «Reformas de la forma escolar», Buenos Aires).
- (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Informe final de la consultoría realizada para el Grupo de Trabajo Docente del Programa de Reforma de la Educación en América. GTD-PREAL.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143- 178.
- WAGENSBERG, J. (1993). Sobre la transmisión del conocimiento científico y otras pedagogías. *Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, 1 (2), 101-107 (Barcelona).
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

## Fuentes electrónicas

- CORT, P., HÄRKÖNEN, A. & VOLMARI, K. (2004). *PROF-Professionalisation of VET teachers for the future*. CEDEFOP Panorama Series, 104. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: [www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5156\\_en.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5156_en.pdf)
- EURYDICE (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), mayo de 2004. Recuperado el 8 de agosto de 2006, de: <http://www.eurydice.org>

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*.  
Browse-it edition. Recuperado el 11 de julio de 2006, de: [http://213.253.134.29/  
oecd/pdfs/browseit/9105041E.PDF](http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9105041E.PDF)

**Dirección de contacto:** Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires. E-mail: [fterigi@ungs.edu.ar](mailto:fterigi@ungs.edu.ar).



# Formación inicial de los docentes de colegios en Francia

## Pre-service teacher training in France

Guy Lapostolle

Thierry Chevallier

*Universidad de Borgoña. IREDU CNRS. Borgoña, Francia*

### Resumen

Desde la creación del «collège unique» (colegio único, para todos) a finales de los años 50, dos concepciones sobre la formación de los profesores se enfrentan en Francia. El «collège» nació con la fusión de los dos tipos de centro que habían coincidido desde principios de siglo veinte en la enseñanza secundaria inferior. Uno era un componente de los institutos creado a principios del siglo anterior para conducir a los niños de la elite hasta la enseñanza superior. Otro se había agregado progresivamente a la enseñanza primaria dirigida a los niños de la nación. Los docentes eran seleccionados y formados de forma distinta, unos en las universidades donde prevalecía la formación especializada en la materia así como la excelencia académica, y otros en las «écoles» normales que atribuía mucha importancia a la preparación profesional de los futuros docentes.

A la hora de unificar los estatutos, las condiciones en la práctica docente así como la formación de los profesores de enseñanza secundaria inferior, fue el modelo del instituto el que prevaleció, por lo que el colegio se desvinculó radicalmente con la enseñanza primaria. La democratización de la enseñanza dio lugar a una espectacular expansión del alumnado y a un cambio profundo de sus características sociales y culturales, haciendo surgir exigencias nuevas en la profesionalidad.

El artículo presenta la trascendencia de la creación en 1989 de los IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres- Institutos Universitarios de Formación de Maestros) que permitían reformar y adaptar la formación de los profesores a las nuevas condiciones de la práctica docente. Describe las etapas del desarrollo de los nuevos programas de formación y los cambios de orientación en la política de formación con, como telón de fondo, los enfrentamientos doctrinarios y sindicales.

Concluye con las perspectivas de futuro tras el nuevo paso dado en 2007 con la incorporación de los IUFM a las universidades, la reforma de los programas de formación y el cambio en las condiciones de selección del personal docente.

*Palabras clave:* Educación Secundaria, colegio, formación de los profesores, IUFM, profesión docente, profesionalización, materias.

### **Abstract**

From the creation of the *collège unique* (unique school, for everyone) at the end of the 50s, there have been two confronted conceptions on teacher training in France.

The *collège* was the result of the merger of two types of schools devoted to the provision of Lower Secondary Education from the beginning of the twentieth century. On of them was part of those high schools established at the beginning of the previous century to lead children of the elite up to Higher Education. The other one was gradually appointed to the provision of Primary Education for the children of the nation.

Teachers were appointed and training in different ways: in universities, where the training on specialised subjects was highlighted as well as academic excellence, and in the *écoles normales*, which conferred great importance to pre-service training of teachers to be.

When the statutes, conditions on the teaching practice and the pre-service training of Secondary School teachers was unified, the high school model prevailed over the school one, thus, the latter was drastically dissociated from Primary Education. The democratization of teaching gave rise to a spectacular expansion of pupils along with a deep change as regards its social and cultural features, thus developing new demands in the profession.

This article focuses on the significance of the creation of the *IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres - Primary Teacher Training Institutions)* in 1989, which made possible the improvement and adaptation of teacher training to the new demands of teaching practices. Then, the development of stages of new training programs and changes in teaching policies, with doctrinaire and union confrontations as a backdrop, are described.

The paper ends with future perspectives following the step taken in 2007 towards the inclusion of *IUFM* into universities, the improvement of training programs and the change in the procedure for the appointment of teachers.

*Key words:* Secondary Education, school, teachers training, IUFM, teaching profession, professionalization, subjects.

## Introducción

En Francia, se llaman *collège* los centros de enseñanza secundaria inferior que escolarizan a los niños de entre once y quince años. Su creación es relativamente reciente dado que aparecieron a finales de los años cincuenta (Prost, 1968). Su nacimiento coincidió con la decisión de prorrogar la escolaridad obligatoria hasta la edad de 16 años, en un contexto en el que la expansión rápida de la economía nacional exigía un aumento en el nivel de formación de los franceses. Pero la creación de los colegios perseguía otro objetivo: establecer un puente entre dos organizaciones de enseñanza que, a principios del siglo XX, quedaban separadas e independientes. Por un lado, la «enseñanza primaria», destinada a los niños de la nación, los admitía hasta los 11 años en las *écoles primaires*, con la posibilidad de seguir los estudios hasta los 14 años en las *écoles primaires supérieures*. La «enseñanza secundaria», representada por los *Lycées* (Institutos), escolarizaba a los niños de la elite a partir de los 6 años y los llevaba en 12 años hasta el bachillerato. Lo que llaman en Francia «la democratización de la enseñanza» corresponde al proceso que, mediante la creación de los colegios, permitió a los niños de las clases populares acceder a una auténtica enseñanza secundaria. El primer ciclo de la enseñanza secundaria se desarrolla en el *collège*, habiendo conservado el nombre de *Lycée* el segundo ciclo.

El *collège* fue pues en su primera fase la institución que permitió a una inmensa mayoría de alumnos, que hasta entonces quedaban limitados a la enseñanza primaria, acceder a la enseñanza secundaria. Fue en gran parte por ello que en un principio el *collège* oscilaría entre dos tipos de organización, aquella que prevalecía en la enseñanza primaria (primer grado) con maestros polivalentes formados en las *Écoles Normales d'instituteurs* (Escuelas Normales de maestros) y sin relaciones con las universidades, y aquella vigente en la enseñanza secundaria (*second degré*), con docentes especializados en una materia y formados en la universidad.

La organización del *collège* y en especial de las formaciones que proponía y de las modalidades de transmisión de los conocimientos que establecía se aproximó pronto a la que prevalecía en los *lycées*. Los profesores llamados a ejercer su oficio en su seno eran en la mayoría profesores de secundaria. Se recurrió, en un primera fase, a docentes procedentes de la enseñanza primaria para responder al aumento del alumnado; pero esos docentes, los PEGC (profesores de colegios de enseñanza general), dotados de un estatuto específico en 1969 fueron contratados en una proporción menor que los *professeurs certifiés* de la enseñanza secundaria (Chapoulie, 1987). Aunque se contempló la posibilidad de mantenerlos mejorando su nivel de formación, se decidió

poner fin a su contratación a mediados de los ochenta. La extinción de ese cuerpo específico, resultado de la integración de esos docentes en la categoría de los profesores de secundaria o de las jubilaciones ha hecho que sólo permanezcan los docentes de segundo grado en los colegios en la actualidad, con excepción sin embargo del sector de la educación especializada que contrata en su gran mayoría a docentes del primer grado.

Por lo tanto, los docentes de *collèges* tienen el mismo estatus que los docentes de *lycées*, reciben la misma formación y son seleccionados en oposiciones idénticas. Son seleccionados bien como *professeurs certifiés*, es decir titulares de un CAPES (certificado de aptitud al profesorado de enseñanza secundaria) o de un CAPET (certificado de aptitud al profesorado de enseñanza técnica) bien como *professeurs agrégés*<sup>1</sup>, si son seleccionados mediante la *agrégation*. La *agrégation* es una oposición de alto nivel, más selectiva que las oposiciones de CAPES y CAPET que garantiza al titular cargas de enseñanza más bajas y una remuneración más alta.

El estatus de dichos profesores sigue idéntico desde los años cincuenta<sup>2</sup>, pero tanto las pruebas de las oposiciones, como los requisitos para ser un «buen profesor», han ido evolucionando para poder incorporar las transformaciones experimentadas por la enseñanza secundaria en su conjunto y especialmente en el *collège*.

En efecto, desde mediados de los años noventa, el *collège* admite en las clases de primer curso a casi la totalidad de los alumnos que han completado primaria para llevar a más del 95% de ellos hasta el último curso del *collège*<sup>3</sup>. Al final del *collège*, los alumnos pueden acceder a la clase de *seconde* (primer curso del *lycée*) en tres tipos distintos de *lycée*: *Lycée d'enseignement général*, *lycée d'enseignement technologique* o *lycée professionnel* (Instituto de enseñanza general, Instituto de enseñanza tecnológica o Instituto profesional).

El aumento masivo del conjunto de alumnos escolarizados en el *collège* provocado por la desaparición de las otras especialidades cambió profundamente las características del alumnado y llevó a plantear de nuevo su misión y su organización. El *collège* constituye, en efecto, el único modo de escolarización para todos los alumnos de

<sup>(1)</sup> El nombre de su título es *Agrégé de l'Université*, término que se ha mantenido desde la Universidad Imperial creada por Napoleón compuesta por *Lycées* (Institutos) y Facultades de enseñanza superior.

<sup>(2)</sup> Son profesores *certifiés* en mayoría, dado que los profesores *agrégés* son destinados en los institutos en prioridad.

<sup>(3)</sup> En Francia, *l'école maternelle* (escuela infantil) admite a los niños de entre tres y cinco años en tres clases llamadas *petite, moyenne et grande section*; en *l'école élémentaire* (primaria) los alumnos de entre seis y diez años en cuatro clases llamadas *cours préparatoires: cours élémentaire première année, cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année, cours moyen deuxième année*; el *collège* (colegio) admite a los alumnos de entre once y catorce años en las clases de *sixième, cinquième, quatrième, troisième*; los *lycées* admiten a los alumnos de entre quince y dieciocho años en las clases de *seconde, première et terminale*.

entre 11 y 15 años y el aumento del conjunto de alumnos de ese *collège unique* (colegio único, para todos) cambió profundamente las condiciones de enseñanza y por consiguiente las características profesionales necesarias para los profesores.

Son, ante todo, esas características las que nos interesan en este artículo. Si bien han de tener en cuenta la evolución social del alumnado, dichas características son en última instancia determinadas por opciones de orden político y dependen de decisiones tomadas por diversos agentes que intervienen en la definición de las misiones de los docentes. Dichos grupos de agentes, de acuerdo con su propia forma de concebir la formación de los docentes y de los intereses que defienden, intentan imponer contenidos, modalidades y lugares de formación que consideran más adecuados. De esta forma, misiones, contenidos y lugares de formación pueden interpretarse como el resultado de una relación de fuerzas entre distintos agentes que defienden posiciones determinadas.

El objetivo de este artículo es hacer balance de este resultado. Trataremos de esclarecer las características de la profesionalidad docente tal y cómo se encuentra en la actualidad. Para ello, nos apoyaremos en un análisis de los contenidos de la formación inicial recibida por los profesores. Procuraremos también entender las posiciones de los agentes que conciben esa formación: el Ministerio de Educación y las Universidades y sus UFR (*Unité de Formation et de Recherche* - Unidad de Formación y de Investigación, equivalente a la facultad) y los IUFM (*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* - Institutos Universitarios de Formación de Maestros). Este análisis se realizará según una perspectiva histórica teniendo en cuenta las evoluciones acontecidas a lo largo de los veinte últimos años.

Con la creación de los IUFM a principios de los noventa el Estado y en especial el Ministerio de Educación pretendía poner en marcha nuevos contenidos de formación y, más allá de ello, una nueva forma de profesionalizar a los docentes de secundaria. Aunque sus programas de formación fueron condicionados a la aprobación ministerial en el marco de los contratos cuadriennales<sup>4</sup>, los IUFM disponen de una auténtica autonomía pedagógica para interpretar las recomendaciones de la Administración del Estado.

Sin embargo, los formadores de los profesores en el ámbito de los IUFM tienen su propio concepto acerca de las características de un buen docente, el cual puede diferir de los altos cargos de la Administración. Dichas diferencias se dan también en el

<sup>(4)</sup> Orden del 02/07/1991. *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. Journal officiel de la République française.*

ámbito de los IUFM o entre ellos y no dejan de influir en los contenidos de formación propuestos.

Acaban de aportar tres cambios importantes en la organización de la formación de los maestros, los cuales van a tener con toda seguridad una incidencia profunda en los contenidos de la formación. Se trata de la incorporación de los IUFM a las Universidades<sup>5</sup> a lo largo del año 2007, de la publicación en 2007<sup>6</sup> de las especificaciones de la formación de los docentes y de la selección de los opositores con grado Máster mediante una nueva oposición en septiembre de 2010. Apoyándonos en textos oficiales, examinando los planes de formación de los IUFM y observando los primeros efectos de las medidas que acaban de ponerse en marcha, proponemos describir y comentar el contenido de los programas de formación de los profesores de secundaria y tratar su evolución.

En primer lugar, explicaremos cómo, mediante la creación de los IUFM y la orientación de su trabajo, el Estado ha intentado modificar las exigencias de la profesionalidad docente al orientar en especial la elaboración de los contenidos de formación. En segundo lugar, demostraremos cómo y por qué algunos aspectos de dicha formación han dado lugar a interpretaciones hartamente diversas por parte de los IUFM. Para terminar, trataremos de definir el futuro de los contenidos de formación en el ámbito de las reformas pendientes.

## **Creación de los IUFM como voluntad de renovar la formación de los docentes**

La creación de los IUFM estribó en el diagnóstico de que era necesario hacer progresar la formación de los docentes que deben hacer frente a cambios radicales en las condiciones a la hora de ejercer su oficio. A la vez que fueron creados los IUFM, orientaciones del Estado condujeron a elaborar contenidos de formación nuevos.

---

<sup>5</sup> *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (ley de orientación de la enseñanza) (N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*).

<sup>6</sup> Orden del 19-12-2006. *Cabier des charges de la formation des maîtres en IUFM* (requisitos de formación de los maestros en los IUFM).

## La toma en consideración de una nueva profesionalidad

La creación de los IUFM, por ley del 10 de julio de 1989<sup>7</sup>, marca un antes y un después en la formación de los profesores de secundaria. Hasta finales de los ochenta, eran en su mayoría formados en la universidad para presentarse a las oposiciones del Ministerio de Educación. Después de obtener el título del tercer curso de la universidad (*Licence*), los estudiantes preparaban durante un año, en el ámbito de la universidad, las oposiciones de CAPES y CAPET, basados principalmente en conocimientos relativos a una materia<sup>8</sup>. Cuando aprobaban dichas oposiciones, se convertían en funcionarios en prácticas. Realizaban un periodo de prácticas durante un año en un centro escolar y recibían en paralelo una formación en los CPR (*Centres Pédagogiques Régionaux* - Centros Pedagógicos Regionales) bajo la responsabilidad de las consejerías regionales del Ministerio de Educación (*rectorats d'académie*). Esta modalidad de formación era estrictamente «consecutiva», dado que la formación no duraba más que un año y se producía después de una formación fundamentalmente académica que los preparaba para las pruebas de la oposición.

A partir de principios de los años noventa, la creación de los IUFM cambia la situación. Después de obtener el título de tercer curso de la Universidad (*Licence*), los estudiantes que desean prepararse para las oposiciones se matriculan en un IUFM. Dedicán el primer año a la preparación de la oposición por lo que los IUFM recurren con frecuencia a los distintos departamentos de las universidades para la formación en los contenidos de cada materia; dadas las numerosas especialidades de las oposiciones, raramente tienen los recursos necesarios en términos de personal docente para hacer frente a una variedad tan importante de especialidades. Cuando aprueban las oposiciones, los estudiantes acceden a un segundo curso dedicado fundamentalmente a su formación profesional. Realizan periodos de prácticas, de seis a ocho horas por semana en un centro escolar bajo la tutela de un asesor en pedagogía y reciben en paralelo una formación en los IUFM.

La creación de los IUFM corresponde a la voluntad de tomar en consideración los cambios de una profesionalidad docente que se ve sometida a nuevas exigencias. Dichas exigencias se deben en parte al proceso de democratización de la enseñanza secundaria que experimenta una nueva aceleración a mediados de los años ochenta,

<sup>7</sup> Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (ley de orientación de la enseñanza), N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.

<sup>8</sup> Las oposiciones para el título de la *agrégation* se preparaban también en la universidad, pero se preparaban después del primer año del Máster.

consecuencia de la nueva necesidad de los *lycées*, creada por la voluntad (política) de que el 80% del alumnado alcance el nivel de bachillerato. Se puede comprobar que, a mediados de los años noventa la cantidad de alumnos que accedieron al *lycée* se duplicó. Aquel aumento del alumnado llegó con el desarrollo de los *collège* en los que más del 90% de los alumnos completaban sus estudios. Si bien algunos *collèges* siguen con un alumnado de clase media-alta, otros han de hacer frente a un alumnado heterogéneo o compuesto mayoritariamente por alumnos de clase baja.

La idea según la cual los docentes tienen que dejar de ser sólo especialistas en una materia académica va ganando legitimidad. Hace falta que evolucionen las modalidades de transmisión de los conocimientos que han dejado de ser adaptadas, prueba de ello es el fracaso escolar persistente en sus distintas formas: alto porcentaje de repetición de curso y salida del sistema educativo sin títulos ni calificación.

En paralelo a este fenómeno, a principios de los años ochenta, las leyes de descentralización y sus decretos de aplicación modificaron las modalidades de gestión de los centros de secundaria y por lo tanto de los *collèges* (Lapostolle, 2005a). Estos últimos han pasado a ser algo más autónomos y el personal docente está llamado a participar en la elaboración del proyecto del centro que establece el consejo escolar. Deben participar en las decisiones políticas de los centros donde ejercían su oficio. Se les insta, por una larga serie de textos oficiales, a mantener relaciones más estrechas con los padres de alumnos que a su vez participan más en las decisiones relacionadas con sus hijos, particularmente en lo referente a la orientación. Estas novedades también transforman en profundidad el papel de los profesores (Lapostolle, 2005b).

De esta manera, las formaciones impartidas en los IUFM tienen como objetivo preparar a los profesores para esas nuevas exigencias. El principio de organización de la formación marca un punto de inflexión al elegir como criterio principal la simultaneidad en tanto en cuanto los IUFM tienen también la responsabilidad de prepararlos en las pruebas de las oposiciones.

## Nuevo marco de los contenidos de formación

Los IUFM se ponen en marcha y se realizarán los contenidos de formación en base al informe Bancel (1989)<sup>9</sup>. Los objetivos de una auténtica formación tendrían que ser

---

<sup>9</sup> Bancel, Daniel; *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres (crear una nueva dinámica en la formación de los maestros)*, informe del rector Daniel Bancel al ministro de educación (*ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports*) el 10 de octubre de 1989.



«Sólidos conocimientos universitarios» y «capacidades realmente adaptadas a las actividades específicas de los profesores que tendrán que asumir en los distintos centros de destino». Los profesores de secundaria deberán recibir una formación profesional más importante. Por otro lado, el informe invita a incorporar en la formación de esos profesores aspectos que hasta entonces quedaban desatendidos. Se trata de prepararlos mejor para el trabajo en equipo. Deberán también ser capaces de colaborar con todos los agentes del ámbito educativo: colectividades locales, asociaciones, empresas. A partir de 1991, se remite una circular<sup>10</sup> en línea con las recomendaciones del informe a los responsables y al personal de los IUFM. Concreta los objetivos de los contenidos de formación y las modalidades de validación de la formación de los profesores recién incorporados.

«La organización deberá basarse en la articulación entre la formación teórica y la formación práctica a lo largo del año». Dicha formación deberá sustentarse en tres dimensiones valoradas como fundamentales en consideración con las características de la profesionalidad docente: «los periodos de prácticas en centros escolares», «la formación en la materia» y «la formación general y transversal». Se dan también indicaciones respecto a la cantidad de horas de las que cada una de esas dimensiones deberá constar. «La formación consta a lo largo de los dos años cursados en el IUFM de 300 horas como mínimo de prácticas, de 400 a 750 horas de formación en la materia, de 300 a 450 horas de formación general». Por otro lado se especifican distinciones entre el primer y el segundo curso.

En el primer año, «aproximadamente un cuarto del tiempo se dedicará al aprendizaje sobre el terreno, a su análisis, a la formación general y profesional, de cara especialmente, a la preparación de la prueba profesional definida en las oposiciones. El resto del tiempo se dedicará al estudio de los contenidos relativos a la materia estrictamente».

En el segundo año se valida la formación. Por ello los contenidos de formación se organizan en base a las modalidades de validación. Tres pruebas le permiten al director del IUFM validar la formación del funcionario en prácticas, y pedir su confirmación ante el estado empleador<sup>11</sup> que decidirá si se titularizará o no al funcionario en prácticas: un periodo de prácticas, una memoria profesional y módulos de enseñanza.

<sup>(10)</sup> *Ministre de l'Éducation nationale* (Ministerio de Educación), circular N° 91-202 del 2 de julio de 1991, *Contenus et validation des formations organisées par les Instituts universitaires de formation des maîtres* (Contenidos y validación de las formaciones organizadas por los IUFM).

<sup>(11)</sup> La circular N°91-202 menciona que «en la medida de lo posible, un miembro del cuerpo de inspección participará en el seguimiento y a la evaluación del periodo de prácticas "en responsabilidad". En el caso de una evaluación negativa, un proceso más formal de evaluación será establecido (pruebas, clases ante una comisión, etc.)».

El periodo de prácticas se produce *en responsabilité* (en responsabilidad), es decir que el futuro profesor se hace cargo de la clase de forma totalmente autónoma. Consta de una duración de entre seis y ocho horas por semana y debe permitir que se valore «si el funcionario en formación es capaz de organizar un proyecto pedagógico y preparar una situación de aprendizaje en adecuación con un objetivo y un público determinado; si entiende y domina los fenómenos relacionados con la regulación del desarrollo de una situación de aprendizaje, la gestión de los fenómenos relacionales en clase, la evaluación de los aprendizajes, el apoyo metodológico al estudio del alumno; el conocimiento del sistema educativo y la implicación del candidato en las estructuras educativas del centro».

La memoria profesional «se sustenta en el análisis de la experiencia profesional, encontrada particularmente durante las prácticas en responsabilidad, y debe permitir que se comprueben las aptitudes del profesor para: identificar un problema o una cuestión relacionada con dicha experiencia; analizar ese problema y proponer nuevas líneas de reflexión o de actuación consultando las investigaciones existentes en esa materia».

Se menciona por otra parte que «la memoria ni debe ser una simple narración de un trabajo personal sin análisis o reflexión crítica, ni ser una reflexión teórica o histórica independiente de la experiencia del profesor en formación. Esa memoria, realizada colectivamente o individualmente, no debe exceder de 30 páginas (anexos no incluidos) y puede, en su caso, ser el análisis profundo del informe del primer año o del trabajo realizado en el ámbito de las prácticas en empresa. La exposición individual de la memoria debe permitir que se compruebe la implicación del profesor en formación en ese trabajo y valorar su capacidad de argumentación».

En cuanto a los módulos de enseñanza, se definen de forma poco satisfactoria. Sólo se menciona al respecto que: «El estudiante se compromete al principio del curso a seguir un número determinado de módulos de enseñanza, entre los cuales algunos son obligatorios». Estos módulos deben permitir a los nuevos profesores formarse en las dimensiones específicas del ejercicio del oficio; la toma en consideración de los ámbitos difíciles, la enseñanza en zonas de educación prioritaria, la gestión de los alumnos en dificultad... De esta forma, la evaluación de estos tres elementos queda resumida en un informe individual del profesor en prácticas que permitirá validar su año de formación.

Desde ese momento incumbe al Estado empleador titularizar a esos profesores en prácticas. La circular determina al respecto el siguiente protocolo:

El director del IUFM establece la lista de los profesores en formación cuya escolaridad fue valorada satisfactoriamente, la de los profesores cuya escolaridad no fue valorada satisfactoriamente, y entre ellos, los que pueden proseguir su escolaridad. Las listas y los expedientes individuales se remiten al rector de la zona administrativa correspondiente (*académie*)<sup>12</sup> que convoca a tribunales académicos. Dichos tribunales, formados en su mayoría por miembros procedentes de un ámbito distinto al del IUFM, deliberan sobre los expedientes y las proposiciones del IUFM. Tienen la posibilidad, si así lo creen necesario, de comprobar las aptitudes del profesor en formación, particularmente a través de una visita, seguida de una entrevista, en la clase de la que el profesor en formación tiene responsabilidad. Se realiza para los profesores en formación de los *Lycées* y *collèges* con un especialista de la materia impartida por el profesor (en formación). Es entonces cuando los tribunales proponen a las autoridades competentes (el ministerio para la enseñanza secundaria) la titularización, la repetición del periodo de prácticas o la eliminación definitiva del candidato.

Así es cómo el Estado establece un planteamiento nuevo sobre la formación de los profesores a principios de los años noventa. Define de forma oficial las modalidades de validación, de formación y de titularización de los «nuevos» profesores. Concreta también en líneas generales los contenidos impartidos en los dos años de formación. En definitiva, la principal innovación estriba en la voluntad de profesionalizar mejor a los profesores de segundo grado. La formación relativa a la materia así como el periodo de prácticas ya figuraban en las modalidades de formación anteriores, pero quedaban meramente yuxtapuestas. En adelante se intenta componer con las dos dimensiones de la formación. Los IUFM disponen de dos años para intentar lograrlo. Nos encaminamos hacia un modo de formación más «simultáneo».

La «formación general y transversal» se manifiesta a nuestro juicio como la dimensión innovadora más relevante. Por una parte, aunque existiera en la organización anterior a la formación en CPR (Centros Pedagógicos Regionales), no quedaba definida oficialmente, y por otra parte, está concebida como un instrumento fundamental que permite compaginar teoría y práctica así como preparar a los profesores para sacar

<sup>(12)</sup> El *Recteur d'académie* es el representante del ministro de educación dentro de la *académie*, circunscripción administrativa regional del Ministerio de Educación. Nombrado por el Presidente de la República a propuesta del Ministro de Educación, se encargará de velar por la realización de la política nacional en la región en lo referente a la enseñanza secundaria y primaria. Es también el «canciller de la universidad», lo cual le confiere autoridad sobre las universidades de su competencia. Sin embargo éstas son autónomas dado que tienen a un presidente elegido y que reporta directamente al ministerio, lo cual tiende a minimizar el papel que ejerce el *Recteur* en la enseñanza superior.

provecho de su formación disciplinaria. Sin embargo la introducción de esta dimensión no ha cumplido con las expectativas iniciales por varios motivos.

## **Limites de la profesionalización**

Si bien, se puede afirmar efectivamente que la formación general es un punto de apoyo fundamental para poner en marcha una autentica profesionalización de los profesores de secundaria, es sin embargo objeto de una aplicación desigual de un IUFM a otro. Las exigencias de las oposiciones del personal docente, así como las exigencias del segundo curso de formación, limitan el protagonismo de esa formación general.

## **Definición oficial de la formación general**

El Estado, en el nuevo planteamiento de esa formación, definía los objetivos que debía perseguir y los contenidos de los que debía constar:

Además de una perspectiva filosófica y epistemológica que pueden ayudar a los futuros profesores a aprender las teorías de aprendizaje y a reflexionar sobre las contribuciones de las disciplinas en la creación de herramientas conceptuales, la formación general debe permitir que los futuros profesores adquieran habilidades profesionales, que reflexionen sobre la educación y la enseñanza y que dominen las técnicas necesarias para el ejercicio del oficio de profesor. El conjunto de la formación debe preparar a los profesores para adaptarse a los distintos sectores escolares con los que están obligados a encontrarse y a tomar en consideración particularmente a los sectores con dificultades así como a los alumnos con minusvalía. En estas condiciones será recomendable tomar ejemplo de la enseñanza técnica donde se ponen en marcha metodologías pedagógicas adecuadas a públicos para los cuales la asimilación de conocimientos se realiza mediante métodos inductivos y prácticos: formación compartida entre empresa y centro educativo, pedagogía por proyectos. La formación

general atañe en especial a toda una serie de temas que deben, en la medida de lo posible, ser tratados en el marco de estudios de caso (la lista de los siguientes ejemplos no constituye en ningún caso un programa).

El alumno y los aprendizajes. Los futuros profesores deberán, más allá de los datos generales sobre el niño y el adolescente (desarrollo psicológico y fisiológico, ámbitos y costumbres, teorías del aprendizaje, etc.), tratar este tema de la forma más concreta posible: apoyo al estudio del alumno, métodos de evaluación, grupo clase, etc.

El profesor: protagonista responsable dentro del sistema educativo. El profesor debe posicionarse a la vez dentro del sistema educativo y con respecto al contexto (objetivos de la educación, objetivos del sistema educativo, conocimiento del sistema, de sus colaboradores: padres, colectividades locales, asociaciones, empresas..., estatus del profesor: sus derechos y sus obligaciones, responsabilidad del profesor, trayectoria del profesor, eficacia en la implicación educativa). Debe también entender a los alumnos dentro de este contexto (trayectoria de los alumnos y procesos de orientación, toma en consideración de las diferencias en los logros escolares, zonas de educación prioritaria, proyecto de centro, etc.).

Herramientas y técnicas de enseñanza. La formación en los IUFM debe incorporar como dimensión permanente y no marginal los medios modernos de expresión, de comunicación y de documentación. Los alumnos de los IUFM deberán iniciarse o perfeccionarse en el uso de los medios informáticos, audiovisuales y de los materiales documentales, en el uso de la comunicación, conducta de reuniones, moderación de grupos, etc. en relación con su función docente<sup>13</sup>.

Los objetivos y los contenidos de esta formación, tal y cómo se presentaban demostraban una voluntad real de renovar la formación de los profesores. Se pone de manifiesto sin embargo que unos cuantos factores provocaron que se limitara su protagonismo y el papel que pudo desempeñar. Un estudio de los planes de formación, realizado en base a una encuesta realizada ante una decena de IUFM (de 33)<sup>14</sup>, nos

<sup>(13)</sup> Orden del 02/07/1991. *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres* (Contenidos y validación de las formaciones organizadas por los IUFM) *Journal officiel de la République française*.

<sup>(14)</sup> MABILON, B., GENÉLOT, S. Y LAPOSTOLLE, G. *La formation transversale dans la formation des enseignants du second degré en France à l'épreuve des réformes en cours (article soumis à JET)*.

permite valorar su importancia en el primer curso para los PLC1 (Profesores de *Lycée* y *Collège*, primer curso) y en el segundo curso para los PLC2 (Profesores de *Lycée* y *Collège*, segundo curso) y entender cuales son los factores que la limitan.

## Protagonismo de la formación general y transversal

En PLC1, esa formación casi está ausente en los programas de formación. Una formación común entre todos los PLC1 no se da más que en dos IUFM del panel, en Dijon y Aix-en-Provence. En Dijon, esa formación permite concebir el año de preparación al examen de las oposiciones no sólo como un año de preparación sino como el comienzo de una formación profesional que continuará y se profundizará en el segundo curso. Esa formación de 25 horas es obligatoria para todos aquellos estudiantes que se matriculan por primera vez en el IUFM. Trata sobre el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema educativo, así como de las cuestiones y debates que éste suscita. Proporciona elementos ponderables en la prueba «de informe» de CAPES, prueba a la que los candidatos a las oposiciones se deben presentar una vez superada la primera fase de admisión, que consta por lo general de dos exámenes escritos.

En Aix-en-Provence, la formación transversal común propuesta consiste en un módulo pluridisciplinar que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a que reflexionen sobre las actitudes profesionales indispensables para el control de una clase. Proponen un trabajo enfocado en el análisis de situaciones de enseñanza, poniendo de manifiesto los planteamientos que concurren y/o compiten entre contenidos de la materia y aspectos genéricos de la gestión de la clase relacionados con las metodologías pedagógicas, didácticas y relacionales, los dispositivos institucionales, las misiones de los agentes de la comunidad educativa y la importancia y el papel de la sanción.

Por otra parte, la formación general se da de forma excepcional y anecdótica en la formación llamada *disciplinaire* (disciplinaria, de la especialidad) en la preparación a las oposiciones de algunos CAPES: uno de los IUFM del panel propone aclaraciones teóricas sobre los aspectos de ética y de responsabilidad, sobre la lectura de los textos oficiales en la preparación para el CAPES de inglés (IUFM de Lille, módulo de seis horas). En la mayor parte de los IUFM, la preparación para el CAPES de SES (*Sciences économiques et sociales* - Ciencias económicas y sociales) propone módulos de formación general y transversal para la preparación a «la prueba de informe».

Si el protagonismo de la formación general es tan escaso, es con toda probabilidad porque las pruebas de las oposiciones del Ministerio de Educación se basan principalmente en conocimientos disciplinarios. La única prueba profesional que existe, «la prueba de informe»<sup>15</sup>, queda escasamente definida en los textos oficiales y su contenido varía según las especialidades de las oposiciones. Por ejemplo en SES (*Sciences Economiques et Sociales*), se menciona que es necesario conocer «La evolución del alumnado», los «estudios y salidas que corresponden a las distintas orientaciones» y el «funcionamiento de un equipo de profesores». Al contrario, en filosofía, no se alude en ningún momento a esos conocimientos profesionales. Eso incide en la acogida de los estudiantes a esa formación.

Así pues, la definición por parte del Estado de la prueba profesional de las oposiciones no deja de repercutir en la importancia concedida a la formación general a lo largo del primer curso de los IUFM. Pero ese espacio queda determinado con toda probabilidad por relaciones de fuerzas existentes dentro del ámbito de cada IUFM entre los distintos protagonistas implicados en la concepción de los programas de formación de los PLC1: docentes de las especialidades (matemáticas, lengua, literatura...), docentes participando en esa formación transversal y miembros de los equipos de dirección. Dichos miembros, aunque consideran con frecuencia que el protagonismo de la formación transversal es demasiado escaso, ceden ante la presión ejercida por los formadores *disciplinaires* (especializados en una materia) siempre propensos a ampliar su campo de intervención. Dado que el número de horas atribuidas a la formación en el primer curso no es ampliable, la importancia de esa formación general y transversal es, en última instancia, la consecuencia de una relación de fuerzas.

En PLC2, esa formación existe en todos los programas de formación estudiados y en cantidad más importante, oscilando entre 24 y 110 horas anuales, con un media de 64 horas, es decir un 30% del volumen de los «módulos» de formación en el IUFM y un 12% de la totalidad de la formación en PLC2<sup>16</sup>. Desde un punto de vista cualitativo, cuando es posible identificar sus componentes, observamos que sociología, ciencias de la educación y psicología cobran más protagonismo, pero queda patente que esa formación transversal también agrega conocimientos y prácticas heterogéneas, relacionadas con la propia experiencia de los formadores cuyo títulos, especialidades y estatus son variados.

<sup>(15)</sup> MEN, «*Note de commentaires relative à la nature des épreuves du concours externe du certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré*», *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 22 de octubre de 1993.

<sup>(16)</sup> Circular del ministerio N° 2007-045 (BO del 4 de enero del 2007) impone una duración mínima de 22 horas para los módulos de formación impartidos en el IUFM, determina la duración del periodo de prácticas en responsabilidad de 288 horas; a las cuales conviene añadir un «periodo de prácticas acompañado» de 36 horas.

Cómo explicar que el protagonismo reservado para la formación general es variable según los IUFM y las especialidades. A la hora de elaborar los programas de formación, negociados en distintas comisiones y consejos entre distintos formadores, especialmente entre formadores llamados *disciplinaires* (especializados en materia) y los formadores que intervienen en la formación general, resulta que éstos no disponen sino de pocos argumentos para defender el protagonismo de la formación general. Ese espacio queda limitado por las exigencias de la práctica docente. El periodo de prácticas es el elemento determinante en la titularización de los futuros profesores, si bien hasta el 2007 tanto la «memoria» como los «módulos» constituían oficialmente elementos de validación de la formación que el «tribunal de valoración de calificación profesional» debía tomar en cuenta. Es comprensible pues que a la hora de elaborar los programas de formación de segundo curso, todos los conocimientos generales, que no resulten utilizables inmediatamente o considerados demasiado teóricos, no puedan lograr imponerse frente a las habilidades o las especialidades, las cuales se pueden valorar con facilidad en el periodo de prácticas en situación. De esta manera, en el segundo curso, en algunos de los IUFM, la formación general se ve limitada por las exigencias de la práctica docente que otorgan un protagonismo especial a los conocimientos prácticos y disciplinarios. Ello no deja de satisfacer a los profesores en prácticas que experimentan la necesidad urgente de poder hacer frente a alumnos e impartir sus clases en buenas condiciones y que se ven entonces muy necesitados de herramientas que les permitan ser rápidamente eficaces.

En definitiva, la formación general y transversal representa, en relación con la formación anterior a los años noventa, un progreso en el sentido de una mejor profesionalización<sup>17</sup>, pero no adquirió de manera uniforme el protagonismo inicialmente previsto. Pero ese protagonismo y los contenidos de formación experimentarían con toda probabilidad evoluciones con las reformas pendientes.

## El futuro de la formación de los docentes

Las reformas pendientes, es decir, la publicación en 2007<sup>18</sup> de los requisitos de la formación en los IUFM, la incorporación de los IUFM en la universidad, la selección

<sup>(17)</sup> Es en todo caso la constatación del *Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur*. CNE (2001) *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, Internet.

<sup>(18)</sup> Circular N° 2007-045 del 23-02-2007, «*Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des enseignants*» (puesta en marcha de los requisitos de formación de los profesores).



de los opositores con grado Máster y la evolución del contenido de las pruebas de las oposiciones no dejarán de incidir en el protagonismo otorgado a la formación general como, además, en el espacio reservado para todos los aspectos de la dimensión profesional y de la formación. Si bien el Estado con sus reformas orienta la formación de los docentes, los contenidos de esa formación se decidirán en última instancia en el ámbito de las universidades en negociaciones en las que intervendrán sus componentes: la presidencia de la universidad y su consejo de administración que velan por poner en marcha una política de centro coherente, las facultades (UFR, Unidad de Formación y de Investigación) y sus departamentos, basados en equipos de investigación, que forman para los Másteres y los IUFM. El diseño y los contenidos del conjunto de la formación acabarán siendo con toda seguridad un equilibrio entre las proposiciones de cada uno de los protagonistas de la decisión.

## Los requisitos: contrapartida a la incorporación de los IUFM a la universidad

Recordemos que, antes del 2007, la circular concretaba el papel de los IUFM evocando los «contenidos y la validación de las formaciones organizadas por los IUFM» y que tres de las pruebas quedaban determinadas por el Estado: «el periodo de prácticas», «la memoria profesional», y los «módulos». Era en base a esas tres pruebas que los IUFM organizaban la formación y, sobretodo, la validaban. El tribunal que valora la calificación profesional, representando al Estado empleador, decidía, en base a esta validación, si se titularizaban los profesores en prácticas.

En adelante, les corresponden a las universidades, a sus facultades y a los IUFM, que se aseguren de que los candidatos dominen las diez «capacidades» que definen «los requisitos de la formación de los maestros»:

- Actuar de manera ética y responsable.
- Dominar la lengua francesa para enseñar y comunicarse.
- Dominar las especialidades y tener una buena cultura general.
- Concebir y poner en marcha su enseñanza.
- Organizar el trabajo de la clase.
- Tomar en cuenta la diversidad de la clase.

- Evaluar a los alumnos.
- Dominar las tecnologías de información y de comunicación.
- Trabajar en equipo y cooperar con todos los componentes del centro.
- Formarse e innovar.

El examen de estos requisitos demuestra que el Estado enfoca más los objetivos de la formación en las «habilidades». Fundamenta la conducción de la formación en las exigencias de la práctica docente. Como empleador, especifica qué tipo de profesor considera eficaz. Esta manera de volver a plantear el tema de la formación puede entenderse en tanto en cuanto pierde su influencia en los contenidos de la formación. En efecto, siendo los IUFM incorporados a las universidades y acercándose sus estatutos a los de las facultades (UFR) desde 2007<sup>19</sup>, se encuentran bajo la autoridad del Presidente de la universidad, elegido por el personal de la universidad, y gozan por ello de una independencia relativa con respecto al Estado. De hecho esta autonomía ha aumentado a raíz del voto de la LRU de 2007<sup>20</sup>. Desde entonces, vemos dos tendencias; por una parte una liberación de las iniciativas y por otra parte una consolidación del control: el Estado delega la formación de los docentes a unas universidades que disponen de una relativa autonomía con respecto a él, sin embargo se hace más preciso a la hora de especificar las cualidades profesionales requeridas en los profesores.

## Reforma de las oposiciones

Aunque renuncia a actuar de manera directa en los contenidos de la formación, el Estado sigue ejerciendo un control de, forma indirecta, en la formación a través de las pruebas que establece en las oposiciones. Estas quedan renovadas<sup>21</sup>: constan a partir de ahora de cuatro pruebas, dos para la admisibilidad y dos para la admisión.

La dimensión disciplinaria será evaluada en «dos pruebas escritas de admisión, cada una ponderada con un coeficiente 2». Estas pruebas tendrán como objetivo poder

---

<sup>(19)</sup> Antes del 2007, el consejo de administración de los IUFM era presidido por el *Recteur*, representante del Ministerio de Educación en la circunscripción administrativa. Por ello el Estado empleador participaba más en las orientaciones y las decisiones realizadas de los IUFM.

<sup>(20)</sup> Ley N° 2007-1199 del 10 de agosto del 2007 relativa a la autonomía y responsabilidades de las universidades, *Journal officiel de la République française*.

<sup>(21)</sup> *Direction générale de l'enseignement supérieur* (Dirección general de la enseñanza superior), Nota 0805693, *Campagne d'habilitation de diplômes de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - Rentrée universitaire 2009 - Annexe 1*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 17 de octubre de 2008.

«valorar cómo el candidato actualiza los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación mediante el estudio de los programas de enseñanza secundaria (...) programas del *collège*, del *lycée* y de las clases posteriores al bachillerato». Los conocimientos disciplinarios se enfocan al ejercicio del oficio dado que tienen que estar de alguna forma al servicio del dominio de los programas escolares.

Las dos pruebas de admisibilidad son claramente «profesionales» y son ponderadas con un coeficiente 3, superior al coeficiente de las pruebas relativas a los conocimientos disciplinarios. La primera, que consiste en una clase adaptada a un nivel de clase específico debe realizarse ante un tribunal. Atañe a conocimientos pedagógicos y didácticos. La segunda prueba versa sobre el análisis de un informe de cinco páginas y debe permitir que se valore al candidato, a partir de una exposición y de una entrevista sobre el conocimiento de los «aspectos prácticos del funcionamiento del sistema educativo».

Se pone de manifiesto que las oposiciones cambiaron significativamente con respecto a las antiguas pruebas de CAPES y CAPET. Se ha hecho hincapié en la dimensión profesional del oficio. Se trate tanto de los conocimientos disciplinarios que deben relacionarse con las disciplinas tal y cómo se elaboran en los programas escolares, como de la importancia concedida a la pedagogía y a la didáctica o del conocimiento del sistema educativo, cabe destacar que el Estado reafirma su decisión de fomentar una formación más profesional para los profesores.

## Selección de los docentes con estudios de master realizados

En paralelo a esas exigencias nuevas, requisitos y oposiciones de selección que impone el Estado, los centros de enseñanza superior, universidades y componentes, IUFM y UFR (facultades), pueden decidir sobre los contenidos de la formación de los docentes en el Máster.

Si bien el Estado deberá dar su aprobación a los nuevos másteres establecidos, lo hará al igual que ha estado habilitando todas las formaciones que conducen a un título nacional. Es probable que el carácter urgente de la situación, así como el número de expedientes por examinar no dejarán tiempo suficiente para ejercer un control muy estricto, dado que se ha tomado la decisión de que todos los profesores tendrán que haber completado estudios de máster en septiembre de 2010. Las prisas podrían avivar las tensiones entre los agentes que, en el ámbito de las universidades, han de diseñar y proponer esos nuevos másteres.

La decisión de aumentar el nivel de calificación de los profesores está en línea con las recomendaciones europeas de los procesos de Bolonia y Lisboa. Está respaldada por la ley de orientación de la enseñanza del gobierno francés (*loi d'orientation et d'avenir de l'école*)<sup>22</sup> y por el Presidente de la República<sup>23</sup>. Se ve justificada también por la voluntad de acoplar mejor la formación de los docentes con la investigación, que era deseado por numerosos expertos, entre los cuales se encuentran la OCDE (OCDE 2005) y en Francia el CNE (Comité Nacional de Evaluación de la enseñanza superior, CNE 2001). Xavier Darcos, ministro de Educación encargado de llevar a cabo esta reforma, se expresaba en los siguientes términos el 18 de junio de 2008, ante la conferencia de los directores de IUFM:

La selección de los docentes con estudios de máster completados es una oportunidad que tenemos que aprovechar para mejorar en profundidad la formación de los docentes en nuestro país. Conllevará una mejora en la competencia de los maestros y la correspondiente revalorización del comienzo de la carrera. Pondrá fin a una anomalía: en la actualidad nuestros futuros docentes ya están realizando carreras de cinco años, sin que ésta quede validada por un título del nivel del Máster. Brindará también a los estudiantes que no aprueben las oposiciones la posibilidad de no desperdiciar su año en la universidad. Por último, la selección de los docentes con estudios de máster completados fomentará la armonización europea en la formación de los maestros [...].

En cuanto a los nuevos másteres, confío en las universidades y los IUFM para que, sin tardar, hagan proposiciones respecto a la autonomía que les concede la ley. Sin embargo, deseo que las carreras de licenciatura y de máster consten de elementos de preparación al oficio de profesor. En esta línea, el Ministerio de Educación propondrá en todas las comunidades (*académies*) un número significativo de cursos para el análisis y la práctica acompañada para poder poner en marcha una iniciación progresiva en el oficio docente antes de las oposiciones.

Después de la selección, me propongo organizar un seguimiento reforzado durante la introducción en el oficio que será encomendado a profesores experimentados bajo modalidades flexibles y evolutivas a lo largo del curso escolar.

---

<sup>(22)</sup> *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (ley de orientación de la enseñanza), N° 2005-380 del 23 de abril 2005, *Journal officiel de la République française*.

<sup>(23)</sup> «*Lettre de mission au ministre de l'éducation Xavier Darcos*» (Carta de misión al ministro de educación Xavier Darcos) del 5 de julio de 2007, [www.fcpe34.org/article.php3](http://www.fcpe34.org/article.php3).

Por último, deseo fomentar la formación permanente en los tres primeros años de la toma de posesión del cargo basándome en las universidades y los IUFM<sup>24</sup>.

Por lo tanto desde ahora les corresponden a los UFR y los IUFM colaborar en la creación de nuevos másteres o basarse en másteres existentes para formar a los futuros maestros, bajo la responsabilidad de la presidencia y de los consejos de la universidad.

## **Contenidos de formación de los másteres: un equilibrio difícil de encontrar**

Si bien la mayor parte de los agentes parecen convencidos de que una reforma de la formación de los docentes es necesaria, especialmente porque hay que mejorar el nivel de formación de los docentes, quedan unos cuantos antagonismos en cuanto a los nuevos contenidos de formación en los másteres.

Esta reforma persigue objetivos que no son siempre fáciles de conciliar: formar para la investigación, preparar a los estudiantes para las oposiciones; prepararlos para introducirse directamente en el oficio nada más aprobar las oposiciones. La formación para la investigación requiere tiempo y si bien en el marco de los nuevos másteres es más conveniente evocar una iniciación a la investigación, éste supone un volumen de horas que en los UFR, los responsables de los másteres, no están dispuestos a sacrificar en beneficio de la preparación a las oposiciones. Las pruebas de las oposiciones, de la especialidad o de la formación general y transversal, distan bastante de los contenidos de enseñanza propuestos hasta ahora en los másteres. Además, el hecho de que los estudiantes deben introducirse en el oficio nada más aprobar las oposiciones requiere que se hayan enfrentado a los alumnos a través de periodos de prácticas. Ello implica que se reduzca más aún la parte dedicada a la investigación en la formación. Así es cómo se plantea la cuestión de la organización y de los contenidos de los másteres.

En algunas disciplinas tales como historia, filosofía o filología, una gran parte de los estudiantes en las universidades se orientan hacia las profesiones de la enseñanza. Crear

---

<sup>24</sup> Carta de Xavier Darcos al presidente de la CDIUFM, 21 de junio de 2008, Internet.

nuevos másteres «profesiones de la enseñanza» permitiría profesionalizar más a los futuros docentes, pero conllevaría el riesgo de «vaciar» los actuales másteres, enfocados en la investigación principalmente. Si bien, en los IUFM, algunos pudieron estar a favor de esa opción, especialmente para quedarse con el control de la formación de los docentes y defender su presencia, se vieron obligados a adoptar una posición más realista. No tenían los recursos suficientes como para poder crear todas esas nuevas formaciones de máster: no contaban con equipos de investigación en las materias para las cuales preparaban a los estudiantes para las oposiciones, lo cual era requisito indispensable para crear un máster; no tenían los recursos docentes suficientes para poder impartir toda la formación, principalmente de la especialidad; no pudieron, asimismo, crear nuevos másteres «profesiones de la enseñanza» para la formación de los docentes de secundaria. Además, esa solución hubiera tenido consecuencias perjudiciales no sólo para la subsistencia de la investigación realizada principalmente en los UFR sino también en los servicios de los docentes de UFR que participan en esos Másteres de formación especializada.

Por ello en la actualidad, en la mayoría de las universidades, parece que un entendimiento ve la luz en la formación de los profesores de secundaria. La dimensión profesional de la formación se incorpora a los másteres existentes. Se establece en los nuevos másteres y en sus nuevas especialidades, que deberán ser habilitados por el Estado, o dentro de las especialidades existentes, sin necesidad de habilitación. De esta forma, los antiguos másteres más enfocados en la investigación no están amenazados y la formación para las oposiciones y la dimensión profesional puede ser introducida. Queda por valorar sin embargo cuál será el protagonismo otorgado a la dimensión profesional de la formación.

## Posibles futuros para los contenidos de formación

Resaltan fuertes divergencias de una universidad a otra en cuanto a la puesta en marcha de estos másteres. La capacidad de la presidencia de la universidad para coordinar esta puesta en marcha es, en este aspecto, determinante, dado que en las universidades dotadas de un IUFM<sup>25</sup>, es la presidencia la que propone un método de trabajo entre las facultades (UFR) y el IUFM. Le corresponde a la presidencia también

---

<sup>25</sup> En el 2007, existían treinta y tres IUFM de las 83 universidades y centros equivalentes. Cuando fueron incorporados a las universidades, aunque algunas universidades no los pudieron incorporar. Parece que las facultades (UFR) de estas universidades contemplan ahora recurrir a profesores de IUFM para garantizar la dimensión profesional de la formación en el marco de los nuevos másteres

tomar la decisión final en cuanto a la organización y los contenidos de esos másteres. Esta decisión se somete al consejo de administración de la universidad que vota las orientaciones tomadas. La posición de los miembros del consejo de administración sobre esos másteres es asimismo determinante para determinar tanto la repartición del volumen de enseñanza entre formación en la especialidad y formación profesional como la participación de los IUFM y de las facultades (UFR) en esas enseñanzas.

En la actualidad distintas configuraciones parecen dibujarse en cuanto a la repartición de esos volúmenes de horas. En unas pocas universidades, el protagonismo concedido a los IUFM es mínimo. En Nancy, por ejemplo, el IUFM dispone de aproximadamente 100 horas para tratar la dimensión profesional de la formación en los dos cursos del máster de un total de 1000 horas<sup>26</sup>. Esto parece muy escaso teniendo en cuenta las exigencias de las pruebas de las oposiciones, especialmente las que atañen a la dimensión profesional, y las aptitudes que deberán dominar los profesores nuevos que se incorporen al oficio nada más terminar el máster. En otras universidades, los IUFM se encargan de una parte importante de la formación, la cual nunca excede la mitad de los contenidos de la formación.

Para la Universidad de Borgoña, por ejemplo, el IUFM se encarga de las dos quintas partes de la formación, es decir aproximadamente 400 horas de las 1000 de enseñanza en los dos cursos del máster. En éste caso, parece que el IUFM reconducirá en gran parte los contenidos de formación tal y cómo aparecían anteriormente en el marco de la preparación para las oposiciones. Si bien, se producen unos pocos ajustes para adaptar con mayor precisión a los candidatos a las nuevas pruebas, parece que, globalmente, se ha logrado mantener la parte de formación profesional en las nuevas especialidades de los másteres. Pero las negociaciones siguen su curso y hasta febrero de 2009, fecha límite para someter a aprobación los proyectos de máster ante el Estado, algunas evoluciones son posibles.

Así y con todo, parece que los contenidos de la formación de los docentes se diseñarán en función de las relaciones de fuerzas que se dan en el ámbito de las universidades, por un lado las facultades (UFR) y por otro los IUFM. Parece ahora que esas formaciones variarán de una universidad a otra. Desde este momento podemos anticipar que, en algunos casos, la dimensión profesional de la formación, de la que los IUFM se hacía cargo, quedara significativamente reducida para dejar más espacio

<sup>26</sup> Dentro de esas 100 horas, hay que incluir la preparación, el seguimiento y la evaluación de los periodos de formación que realizarán los estudiantes, las clases relacionadas con el conocimiento del sistema educativo (historia, sociología, filosofía de la educación, ciencias de la educación), las clases relacionadas con el conocimiento de los aspectos psicológicos y sociológicos de los alumnos (psicología, psicología social, sociología), clases de pedagogía y didáctica.

a la formación en la especialidad que las facultades (UFR) impartirán, y que en otros casos los IUFM podrán mantener o incluso ampliar ligeramente su participación en la formación de los profesores.

A pesar de esas consideraciones de orden cuantitativo que pueden llevar a pensar que los IUFM pierden terreno en ocasiones en lo que respecta a la formación de los docentes, unos cuantos elementos, sin embargo, parecen demostrar que se confirma el protagonismo de los IUFM y de la formación que imparten en el ámbito de esos nuevos másteres.

Tal y cómo mencionamos anteriormente, a la dimensión general de la formación de los docentes, aunque fuera considerada necesaria para una mejor profesionalización, le costaba encontrar su sitio en los dos cursos durante los cuales los docentes recibían su formación en el IUFM. A partir de ahora, al quedar especificada en los programas de másteres, será obligatoriamente evaluada para la obtención del título, lo cual sin duda le otorgará la legitimidad que no tenía anteriormente dado que los IUFM no entregaban títulos; en las pruebas de las oposiciones tampoco se valoraba realmente la formación transversal y general que se impartía en los IUFM.

Por otro lado, se acaba de presentar por parte de Valérie Pécresse, ministra de la enseñanza superior y de investigación, un plan *Réussite en licence*<sup>27</sup> (plan éxito en la licenciatura). Este plan se refiere al objetivo anunciado en la *loi d'orientation et d'avenir de l'école* (la ley de orientación de la enseñanza) de que el 50% de un grupo de edad tiene que obtener un título de enseñanza superior y al comprobar el alto porcentaje de fracaso en la *Licence*, invita a introducir una «especialización progresiva» de los estudios en los tres cursos que conducen hasta el tercer curso de la universidad (*Licence*). Las universidades están llamadas a «fomentar, junto con las enseñanzas de conocimientos fundamentales que constituyen el núcleo de cualquier formación, los conocimientos y aptitudes con la finalidad formativa o profesional que permiten vincular conceptos con prácticas, tener una primera representación de la iniciación en el oficio».

Ello puede permitir que los IUFM, avalados por su experiencia en materia de formación de docentes, se consoliden dentro de este ámbito. La formación transversal, que no se logró imponer a lo largo de los dos años de formación que se impartía a los nuevos docentes, podría encontrar toda su legitimidad en los estudios antes del tercer curso de la universidad (*Licence*). Esa legitimidad, adquirida por su carácter oficial –dado que responde a una petición del Estado– lo sería también por el hecho de que

---

<sup>(27)</sup> *Plan pluri annuel pour la réussite en licence (plan pluri-anual para el éxito de los alumnos de tercer curso de la universidad), document d'orientation*, diciembre de 2007, [www.enseignement-sup-recherche.gouv.fr](http://www.enseignement-sup-recherche.gouv.fr).



los estudiantes, que no estarían preocupados por las pruebas ni por las exigencias de la práctica docente con las que se encuentran en su periodo de practicas, serían probablemente más receptivos a los contenidos de esa formación. En realidad, el periodo de los estudios hasta la *Licence* podría ser un momento bastante apropiado para la difusión de contenidos relacionados con la formación transversal.

Demostramos que las modalidades de formación anteriores, que se desarrollaban a lo largo de los dos cursos, correspondían a un modo «sucesivo» de formación profesional de los docentes. El hecho de proponer a lo largo de los tres primeros años programas reales de pre-profesionalización o de generalizar los que existían de forma esporádica puede permitir, al igual que en la mayoría de los Estados miembros de la Unión europea (Eurydice 2002), que se forme a los docentes de una forma más «simultánea», y que se inicien en su oficio de forma más progresiva.

Si bien lo que está en juego en las reformas pendientes es, sobre todo, perfeccionar a los docentes en el dominio de los contenidos de las disciplinas enseñadas, especialmente iniciándolos en la investigación, es también importante no desestimar la dimensión profesional de su formación. Sin embargo, el hecho de que el equilibrio entre esas dos dimensiones se negociara en universidades autónomas no garantiza ni mucho menos una formación uniforme en el territorio. En algunos casos, la dimensión profesional de la formación queda reducida a lo estrictamente necesario y, en otros, parece que adquiere un protagonismo que hasta entonces no había conseguido o que se considera como legítimo.

Si planteamos la cuestión de forma más optimista, podemos sin embargo considerar que de ahora en adelante en el ámbito de los másteres o también en los programas de pre-profesionalización establecidos en el tercer curso universitario (*Licence*), aunque la dimensión profesional de la formación no alcanzara lo que podríamos valorar como el mínimo necesario para la preparación adecuada de un docente en su oficio, ésta podría adquirir una legitimidad que nunca antes pudiera haber alcanzado.

## Conclusión

La creación de los IUFM a principios de los años noventa demostraba que el Estado quería hacer progresar la formación de los docentes. El proceso de democratización

de la enseñanza secundaria, las nuevas modalidades en la gestión de los centros de Educación Secundaria y los cambios radicales en las relaciones entre docentes y familia hicieron necesarias esas transformaciones.

Esas modificaciones afectaban especialmente a los docentes que ejercían en los *collèges*, que tenían y siguen teniendo la misma formación que los docentes de los *Lycées* (institutos): primero porque el *collège*, históricamente, ha sido la institución que ha permitido la democratización al organizar un puente entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, y también porque es el *collège unique* (colegio único, para todos) para todos los alumnos de entre 11 y 14 años y que debe hacer frente a un alumnado cada vez más heterogéneo.

La profesionalización de los docentes de secundaria que se esperaba que fuera llevada a cabo por los IUFM, ha ido evolucionando para tratar de tomar en cuenta esos cambios manifiestos. Sin embargo, puede que, en algunos aspectos, no haya sido suficiente, tal y como lo demuestra el protagonismo limitado de la formación general y transversal en los programas de formación de los IUFM. Las antiguas pruebas de las oposiciones para la selección de los docentes, así como las exigencias de la práctica docente llevaron a conceder un espacio mínimo a este tipo de formación.

Las reformas establecidas desde 2007 tienen como objetivo fomentar la formación universitaria de los docentes, especialmente en el marco de las materias que impartirán, y también permiten al Estado reforzar el control de la formación, concretamente a través de una reforma de las pruebas de las oposiciones en las cuales las pruebas profesionales quedaban revalorizadas, mediante requisitos sobre la formación de los docentes formulados en términos de «habilidades». Sin embargo esas dos dimensiones, formación en la especialidad y formación profesional, y su protagonismo respectivo, han sido –debido a la autonomía de las universidades– negociadas al margen del Estado. Fueron objeto de negociaciones arduas entre los IUFM y las facultades (UFR). Resulta que las relaciones de fuerzas entre ambas partes, distintas entre una universidad y otra, fueron decisivas a la hora de repartir los volúmenes de horas entre formación de especialidad y formación profesional, concediendo según el caso más protagonismo a la segunda sin que nunca llegue a ser tan importante como la primera.

No obstante, parece que algunas dimensiones de esa formación profesional están ganando legitimidad. La formación general y transversal será cualificada en el ámbito de los másteres, cobrará mayor sentido de lo que tenía en el marco de los IUFM. Quedará por otra parte mejor repartida en el tiempo, desde el tercer año (*Licence*) hasta el máster. De esta forma se realizará de un modo más simultáneo, cumpliendo mejor con

las reivindicaciones de los nuevos docentes en formación, y también con la exigencia de una formación más progresiva.

No estamos más que al comienzo de una nueva era de la formación de los docentes. Es aún demasiado pronto para poder conocer con precisión los contenidos de formación de los futuros profesores en Francia. Lo que sí se puede prever es que, debido a que las universidades, que ganarán en autonomía, competirán entre ellas cada vez, sólo los másteres más competitivos atraerán a los alumnos en cantidad suficiente como para poder perdurar. Podemos suponer por lo tanto que se producirá una regulación entre los distintos masters que conducirá a una mejor repartición de los contenidos de formación, dado que a las universidades les interesan que los estudiantes aprueben las oposiciones y sean valorados competentes por parte de su empleador.

## Referencias bibliográficas

- CDIUFM (2008). *Avis du comité de suivi Master*, 22-02-2008.
- CHAPOULIE, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris: Edition de la maison des sciences de l'homme.
- EURYDICE (2002). La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux, rapport 1, chapitre 5: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle: Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation, volume 3*. Bruxelles: Eurydice.
- LAPOSTOLLE, G. (2005a). L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980: un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34,4. Paris: INETOP.
- (2005b). Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980. *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 86. Paris: Presses des sciences politiques.
- LAPOSTOLLE, G., MAUREL, L. & VERNEY-CARRON, N. (2007). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 30, 4.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1991). Circulaire N°91-202 du 2 juillet 1991. Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.
- (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.

- (2006). Arrêté du 19-12-2006. Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. *Journal officiel de la République française*.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris OCDE.
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France, 1881-1967*. Paris: Armand Colin.
- (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

## Fuentes electrónicas

- AUDUC, J.-L. Formation des enseignants: on tourne le dos aux besoins. *Le café pédagogique*. Recuperado de [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)
- BANCEL D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Recuperado de [www.amiens.iufm.fr/Administration/etats\\_generaux/rapport\\_bancel\\_10\\_Oct\\_1989.pdf](http://www.amiens.iufm.fr/Administration/etats_generaux/rapport_bancel_10_Oct_1989.pdf)
- CNE (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Recuperado de: [www.cne-evaluation.fr/wcne\\_pdf/IUFMTRANSVERSAL.pdf](http://www.cne-evaluation.fr/wcne_pdf/IUFMTRANSVERSAL.pdf)
- CPU (2008). Communiqué de la commission permanente de la CPU sur la réforme de la formation des enseignants à Bruxelles 2 et 3 avril 2008. Recuperado de: [http://www.cpu.fr/uploads/tx\\_publications/Avis\\_Reforme\\_formation\\_en\\_seignants\\_CPU\\_-\\_5juin.pdf](http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Avis_Reforme_formation_en_seignants_CPU_-_5juin.pdf)
- DARCOS, X. (2008). Lettre au président de la CDIUFM, 21 juin 2008. Recuperado de: <http://www.etatsgenerauxformationdesenseignants.fr/>
- GOIGOUX, R., CEBE, S., ROBERT, A. Y ELALOUF, M.-L. (2005). Améliorer la formation initiale des enseignants. *Le café pédagogique*. Recuperado de: [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). Plan pluri annuel pour la réussite en licence, document d'orientation, décembre 2007. Recuperado de: <http://www.auboutduweb.com/poolp/index.php?post/2007/12/13/Planpluriannuel-pour-la-reussite-en-licence-%3A-document-dorientation>

**Dirección de contacto:** Guy Lapostolle. Université de Bourgogne. MCF, section 70, Sciences de l'éducation. IUFM de Bourgogne, 51 rue Charles Dumont, Dijon. Bourgogne, France. E-mail: [guy.lapostolle@dijon.iufm.fr](mailto:guy.lapostolle@dijon.iufm.fr)

# El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria

## Curriculum of Secondary School teachers training

Hannele Niemi

Ritva Jukku-Sihvonen

*Universidad de Helsinki. Departamento de Educación. Helsinki, Finlandia.*

### Resumen

El sistema educativo finlandés ha recibido atención mundial al haber encabezado los resultados de PISA. Los quinceañeros finlandeses han sido los número uno en sus destrezas científicas, matemáticas, en competencia lectora, en la resolución de problemas y sólo unos pocos alumnos entran dentro de las categorías más bajas del estudio PISA. Asimismo, las diferencias entre los centros educativos son pequeñas. La razón principal por la que se obtienen estos resultados de aprendizaje de tan alto nivel se puede encontrar en una política educativa con determinación y en la alta competencia del profesorado. La política educativa se ha propuesto buscar equidad en la educación y ha promovido un modelo comprensivo de escuela. En este proceso, se han tomado muchas decisiones trascendentales. Una de ellas ha sido la extensión de la formación del profesorado hasta el título de Máster (programas de cinco años) y la concepción del profesorado como profesionales que tienen derecho y obligación de desarrollar su labor en los centros educativos. La estructura y los contenidos de la formación de todos los profesores, incluyendo los profesores de enseñanza secundaria, pretende centrarse en la investigación y en una orientación basada en las evidencias. Esto significa que los profesores aprenden a aproximarse a su trabajo de una forma analítica y abierta, llegan a conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias y desarrollan sus entornos de enseñanza y aprendizaje de una forma sistemática.

*Palabras clave:* educación del profesorado, formación inicial, formación continua, profesores, profesión docente, profesores principiantes.

### **Abstract**

The Finnish education system has received world attention as it has come out top in PISA studies. Finnish fifteen-year-old children have been the first ones as regards their scientific and mathematical skills, literacy and problems resolution. Few children have to be included in the lowest categories of PISA study. Likewise, differences among high schools are small.

These results have been mainly achieved because of the implementation of a courageous educational policy and the excellence of teaching competence. Educational policy has been focused on the establishment of equity while promoting a comprehensive school model.

Many relevant decisions have been taken along this process. One of them has been the extension of teacher training, now included in the five-year master program and the conception of teachers as professionals with the right and the duty of developing their work in educational centres.

The structure and contents of teachers training, including Secondary School teachers, is intended to be focused on research as well as on an evidence-oriented practice. It means, on the one hand, that teachers learn to carry out their work following an analytical and open approach. On the other hand, they reach to conclusions based on observation and experience, and gradually develop teaching and learning environments.

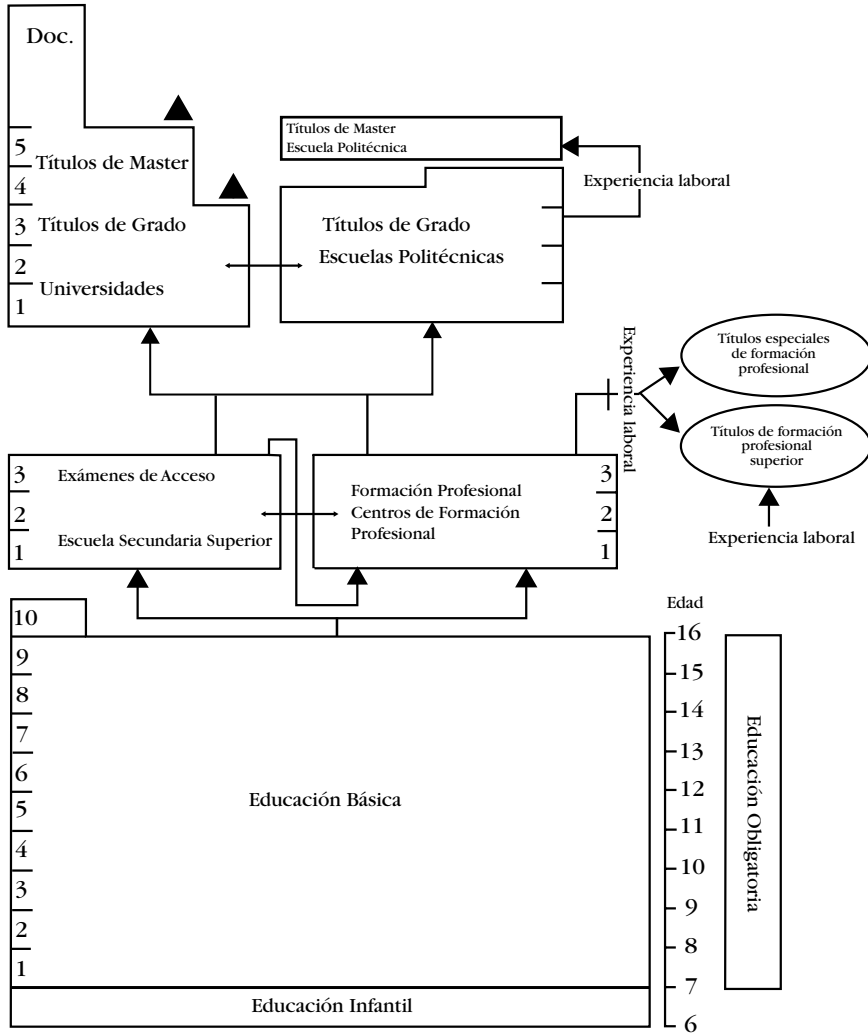
*Key words:* teacher education, initial training, in-service training teacher, teachers teaching profession, teaching beginners.

## **El sistema educativo finlandés en pocas palabras**

La educación es un servicio público. La educación obligatoria, la formación profesional y la educación superior son gratuitas. El estado y las administraciones municipales financian la educación básica, la educación secundaria y la formación profesional. Las administraciones municipales proporcionan la educación general y la formación profesional. Las universidades son autónomas y son financiadas por el gobierno. Además, hay enseñanza para adultos, que es sostenida por el gobierno.

Los municipios (las administraciones locales) son los proveedores de la educación. Éstos y los centros educativos son los que establecen sus propios currículos teniendo en cuenta el currículo común del país. En el currículo las necesidades locales se pueden tomar en consideración. Los centros pueden tener su propio perfil como por ejemplo la educación científica o musical. (Jukku-Sihvonen y Niemi, 2006, p. 7-12)

FIGURA I. El sistema educativo finlandés (Comité Nacional de educación)



Desde agosto de 2001, la educación infantil es un derecho para las familias. La educación infantil es gestionada a nivel municipal en escuelas infantiles y se ofrece a niños de 6 años. Al rededor del 96% de los niños de esta edad participan en esta educación.

La «educación básica» tiene una duración de nueve años. El grupo de edad comprende alrededor de 60.000 alumnos. Los niños suelen comenzar la educación obligatoria a los 7 años.

En las escuelas comprensivas, los maestros-tutores son los responsables de las clases desde Primero hasta Sexto. Entre Séptimo y Noveno, también denominada educación secundaria inferior, son profesores especialistas los que imparten las materias. En la educación básica los alumnos reciben de la escuela todos los materiales escolares que necesitan y una comida a diario. Los proveedores de la educación gestionan el transporte necesario cuando la distancia al centro supera los 5 Km. Para la población que habla sueco (sobre el 6%) hay centros independientes al igual que servicios administrativos. La educación para inmigrantes busca la equidad, el bilingüismo y el multiculturalismo. Su objetivo es preparar a los alumnos inmigrantes para integrarse en la educación y en la sociedad finlandesa, mantener su identidad cultural y abastecerles con un bilingüismo funcional que les permita, además del sueco o el finés, tener una competencia lingüística en su lengua materna. (Jukka-Sihvonen y Niemi, 2007, p.11).

«La escuela secundaria superior» acoge a sus estudiantes de distintas escuelas comprensivas. Después de la educación obligatoria, la mitad del grupo de edad escoge ir a la escuela secundaria superior, que les preparara para la educación superior. Al finalizar la educación secundaria superior, los alumnos deben superar una prueba en cuatro materias que hayan cursado. Esto les acredita con un certificado de matrícula y les proporciona elegibilidad para la universidad o la enseñanza profesional superior. La otra mitad del grupo de edad escoge formación profesional. También tienen acceso a las universidades o a los centros de formación profesional superior. Todos los profesores en la etapa de educación secundaria superior se llaman profesores especialistas porque están habilitados para impartir una o dos materias específicas.

No hay un sistema de inspección para supervisar los planes educativos en los centros educativos o en las instituciones. En lugar de la inspección, hay un sistema evaluador. En la educación básica, el seguimiento de los objetivos curriculares se evalúa a través de las pruebas nacionales que se celebran. Las escuelas de enseñanza secundaria superior tienen un sistema propio de exámenes.

Un consejo especializado se encarga de las evaluaciones nacionales. El Consejo de Evaluación Educativa es una organización independiente, de gran especialización y a la cabeza de la evaluación y el desarrollo educativo. El Consejo Finandés de Evaluación de la Educación Superior (FINHEEC) es un cuerpo independiente de expertos que colabora con universidades, escuelas politécnicas y el Ministerio de Educación



en aquellos asuntos relacionados con la evaluación y los sistemas que garantizan la equidad. (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2007, p. 14)

## **El fomento de la equidad y la calidad en el sistema educativo finlandés**

Las comparaciones de PISA reflejan que Finlandia ha alcanzado grandes logros en su política para mejorar la equidad y la calidad en el aprendizaje. Ha sido un largo proceso cuyos objetivos de desarrollo a largo plazo fueron establecidos hace más de 40 años. En ese momento, la principal meta fue que la educación básica satisficiera los criterios del sistema de la educación comprensiva. Finlandia ahora encabeza los resultados internacionales y sólo unos pocos alumnos se encuentran dentro de las categorías inferiores de PISA. Las diferencias entre los centros educativos son pequeñas.

Según distintos investigadores educativos (Väljjarvi, 2004; Simola, 2005; Laukkanen, 2006; Niemi & Bakú-Siboney 2006), la política educativa se ha centrado con gran determinación en fomentar la equidad en la educación, lo que constituye la principal razón para alcanzar grandes resultados en el aprendizaje. El periodo más importante de la historia reciente trascurrió desde 1967 hasta 1974, cuando la importancia del sistema educativo para construir una sociedad de bienestar fue aceptada e impulsada. En ese momento, se había consensuado entre los políticos la idea de que un país tan pequeño tenía que promover la equidad en la educación mediante la implantación de un sistema educativo lo más abierto posible que ayudase a todo aquel que estuviese motivado, cualesquiera que fuera su estado socioeconómico, género o residencia. Laukkanen (2006) enfatizó que Finlandia ha construido un sistema educativo a partir de la uniformidad: educación gratuita, comidas escolares gratuitas y educación especial. El principio de inclusión constituye una importante directriz. En 1968, se decidió que el sistema escolar paralelo debía ser reemplazado por un sistema nacional de educación básica que tendría una duración de nueve años y que representaría la ideología de la escuela comprensiva. Cuando el gobierno presentó la propuesta en 1967, uno de los argumentos para el sistema común de nueve años fue que a los 11 o los 12 años era demasiado temprano para juzgar las capacidades individuales. La educación básica finlandesa lógicamente ha progresado hacia un modelo de escuela comprensiva que garantiza la igualdad de oportunidades educativas para todos, independientemente de la clase social, sexo, grupo étnico, etc. como indica la Constitución. Laukkanen

(2006) ha realizado un resumen de las decisiones más importantes que se han adoptado: la discontinuación de un modelo unidireccional; la fuerte asignación de recursos a la enseñanza secundaria inferior; la extensión de la formación de los maestros hasta el nivel de Máster; el apoyo al alumnado necesitado y la oportunidad que han tenido todas las partes interesadas para expresar sus opiniones.

Finlandia también ha encontrado el equilibrio entre una administración centralizada y descentralizada. La escuela comprensiva estaba muy centralizada inicialmente, pero en 1985 los municipios adquirieron mayor libertad y responsabilidad. La incipiente propuesta curricular nacional comenzó con la configuración de un modelo de diseño curricular en los municipios (Laukkanen, 2006). Diez años más tarde, en 1994, el Consejo Nacional de Educación proporcionó unos objetivos y unas pautas muy amplias para los contenidos. Los municipios y las escuelas confeccionaron sus propios planes de estudio según el Currículo Nacional.

Los proveedores de educación, los municipios, las coaliciones entre municipios y las fundaciones privadas tienen una amplia libertad para confeccionar sus propios planes de estudios. No obstante, los planes de estudios locales deben estar en consonancia con el Currículo Nacional, tanto para las escuelas comprensivas como para los centros de educación secundaria superior.

Los planes de estudios locales deben determinar la labor docente y educativa de los centros regulados. El currículo debe ser redactado de tal forma que tenga en consideración el entorno del centro, los valores locales y los recursos especiales. Los proveedores de la educación pueden decidir cómo implantar sus planes de estudios en colaboración con grupos de interés que aseguran los estándares más altos de educación general, su relevancia para la sociedad, su compromiso con la comunidad y, de este modo, determinar conjuntamente los objetivos y los contenidos. En lo que se refiere al bienestar del alumno y el vínculo entre el centro educativo y el hogar, el currículo debe ser redactado en colaboración con las autoridades con competencias en los servicios sociales y sanitarios (Currículo Nacional para la Educación Secundaria Superior, 2003, p. 8; Currículo Nacional para Educación Básica, 2004, p. 8).

A nivel local, los municipios fomentan el diseño de evaluaciones internas y externas para desarrollar la educación. A los políticos responsables se les informa sobre la situación educativa a través de las evaluaciones y los informes que actualiza el Ministerio de Educación. Las evaluaciones son llevadas a cabo para evidenciar el continuo apoyo a la educación y el aprendizaje. El comité parlamentario subraya que la evaluación también desempeña una importante función social y política en la mejora

de la equidad entre los individuos involucrados en el sistema educativo finlandés (The Parliamentary Committee on Education, 1998).

Los objetivos del sistema nacional de evaluación son apoyar a la administración municipal, desarrollar centros con unidades abiertas y orientados al logro de metas y producir y actualizar información fiable sobre el contexto, funcionamiento, resultados y efectos del sistema educativo. El Ministerio de Educación es responsable de la redacción de leyes y de la financiación de las evaluaciones educativas. El Consejo Nacional de Evaluación es el que desarrolla las evaluaciones educativas nacionales (<http://www.edev.fi/portal/english>). Los logros educativos en la educación básica son supervisados por el Consejo Nacional de Educación de Finlandia (<http://www.oph.fi/english/>). Además de las evaluaciones nacionales, las evaluaciones internacionales son importantes en el desarrollo de la educación finlandesa.

Desde el año 2000, PISA ha proporcionado información relativa al progreso de la educación básica finlandesa.

## **Una retrospectiva de la formación del profesorado en Finlandia**

Desde los años setenta, la educación de los profesores ha sido gestionada en las universidades. Anteriormente los maestros eran formados en escuelas de magisterio y recibían formación durante 3 años. Los profesores de Educación Secundaria recibían formación en una disciplina académica durante 5 años en universidades y posteriormente realizaban un periodo de prácticas en centros anejos a las universidades o en escuelas de formación del profesorado. En 1972 los requisitos para maestros y profesores de Educación Secundaria fueron definidos como un título de Máster en la forma de programas que requerían 5 años para ser completados. El objetivo de esta modificación era unificar los aspectos centrales de la formación de profesores y maestros y desarrollar un alto estándar académico en los futuros docentes. La formación del profesorado de secundaria también fue reformada al extender el campo de los estudios pedagógicos (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006, p. 32).

Desde 1970 los principios básicos de la formación de los docentes han enfatizado la labor docente en un marco social y pedagógico más amplio. (Informe del Comité, 1975).

- Toda la formación del profesorado de escuelas comprensivas y centros de secundaria superior debe ser académica y llevarla a cabo en universidades.
- La formación del profesorado debe estar unificada según categorías docentes.
- La formación de entrada de los futuros profesores debe proporcionarles una calificación común y amplia para todos los profesores. Este bagaje común puede ser flexiblemente complementado por la formación continua
- Los estudios pedagógicos deben ser desarrollados de tal manera que los profesores estén preparados para ser educadores en el concepto más amplio y pueden atender el crecimiento socio-emocional de sus alumnos. Los docentes deben tener una actitud optimista hacia su labor, basada en la última investigación.
- La formación del profesorado deben estar compuesta por estudios sobre normativa social y educativa.

Según los Decretos dictados en 1979 y 1995, todos los futuros docentes tienen que completar un título de Máster. En los términos de los procesos de Bolonia, este título es equivalente a un segundo ciclo en el Espacio Europeo de la Educación Superior. Los maestros, también denominados profesores-tutores, han tenido Ciencias de la Educación como su primera especialización y este título requiere completar una tesina de Máster. Los temas de la tesina pueden estar estrechamente ligados con los centros y muchas veces son proyectos de investigación en acción. Los profesores de secundaria, también llamados profesores especialistas, han completado una especialización en la didáctica de su disciplina y una segunda especialidad en Pedagogía. Los estudios educativos de los profesores especialistas pueden haberse completado bien en el bloque de un año de duración o bien concurrentemente con los estudios académicos de su primera especialidad.

La formación del profesorado en Finlandia cambió a un sistema de dos ciclos el 1 de agosto de 2005 acorde con la Declaración de Bolonia. La combinación de título de Grado de 3 años y un Máster en materias apropiadas con 2 años de duración serán los requisitos para poder impartir clases en colegios de educación primaria e institutos de Educación Secundaria. Debido a este cambio de Bolonia, todos los docentes deben alcanzar el título de Máster (180 Grado+120 Máster=300 créditos ECTS, 1 crédito ECTS son 27 horas de trabajo aproximadamente).

Las universidades han tenido un alto grado de autonomía en el diseño de sus planes de estudio. Por lo tanto, no se puede presentar un «currículo de la formación de

profesores de Educación Secundaria» que cubra todas las universidades en Finlandia. No obstante, si existen algunos principios generales que han sido seguidos por todas las instituciones encargadas de la formación del profesorado. Esto se debe en parte a las recomendaciones del Ministerio de Educación y los acuerdos de los Decanos de las facultades de educación y los directores de los departamentos de formación que son responsables del contacto frecuente entre sí y con el Ministerio. El Ministerio de Educación tiene plena confianza en los departamentos y facultades involucradas en la formación del profesorado (Meiselao, 2007, p. 163).

Cuando las universidades finlandesas prepararon sus planes de estudios según Bolonia, tuvieron una gran cooperación nacional. Todas las universidades responsables de la formación del profesorado establecieron una red de Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado (Proyecto Vokke, 2005). Su principal cometido fue coordinar la implantación de programas de dos ciclos, activar la cooperación y el conocimiento que compartido entre los distintos centros de formación. Se organizaron seminarios y subredes donde los representantes de las universidades tenían la oportunidad de debatir y llegar a un consenso sobre los componentes y las estructuras comunes de la formación nacional del profesorado. Se creó un foro común para analizar y desarrollar un currículo en la formación del profesorado que tuviese en cuenta los retos de la sociedad finlandesa y de un mundo globalizado. La red de formación del profesorado tuvo contacto muy activo con el grupo de matemáticas, ciencias y humanidades. Como resultado de la cooperación, todas las universidades compartirán una estructura común en la educación docente. Un alto consenso también se ha alcanzado en las principales áreas del currículo, a pesar de que cada universidad tendrá autonomía para desarrollar sus propios planes de estudios según sus perfiles de investigación actuales. El proyecto tiene su propio portal de Internet en inglés en <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm>

## **Estructura y contenidos del currículo para profesores de Educación Secundaria**

El programa de formación del profesorado de Educación Secundaria (o profesores especialistas) incluye una primera especialización (con al menos 120 créditos ECTS) más una «tesina» sobre su propia disciplina académica. Además de esto, deben

completar una o varias segundas especialidades con un total de 60 créditos cada una. Los profesores especialistas reciben clase sobre la investigación metodológica e investigación en sus áreas como parte de sus planes de estudios. Asimismo, también deben estar familiarizados con la investigación en pedagogía (60 créditos ECTS).

Los principales componentes del plan de estudios para profesores de Educación Secundaria consisten en:

- «Disciplinas académicas». Estas pueden ser cualquier disciplina que se imparta en los colegios, instituciones educativa o en las ciencias de la educación. Los estudios académicos pueden tener una primera o segunda especialización dependiendo del título que se desee obtener. Las disciplinas académicas más típicas de los profesores de Educación Secundaria son:
  - Lengua extranjera.
  - Ciencias matemáticas incluyendo matemáticas, física y química, ciencias informáticas, tecnología.
  - Lengua materna (sueco o finés).
  - Biología (botánica, zoología y genética) y geografía.
  - Ciencias sociales incluyendo historia y economía.
  - Religión y filosofía.
  - Economía doméstica.
  - Artesanía textil.
  - Artesanía técnica/ tecnología.
  - Arte y música.
  - Deportes.
- Los «estudios de investigación» consisten en estudios metodológicos, con una tesina de Grado y de Máster.
- Los «estudios pedagógicos» (con un mínimo de 60 créditos ECTS) son obligatorios para todos los profesores. Incluye un periodo de prácticas y una orientación sobre la investigación en educación.
- La «comunicación», lengua y el estudio de las TIC también son obligatorios.
- La preparación de un «plan personal» de estudio es un nuevo elemento en los estudios universitarios en Finlandia desde 2005. Su función principal es desarrollar la efectividad de los estudiantes en los programas y en los planes de cada alumno, así como analizar el logro de sus metas.
- Existen «estudios optativos» que pueden cubrir una amplia gama de cursos mediante los cuales los alumnos pueden perfilar sus estudios y cualificaciones.

TABLA I. Principales componentes de los programas de formación del profesorado de Educación Secundaria

| Programa de formación del profesorado de Educación Secundaria   | Título de Grado<br>180 créditos ECTS                 | Título de Máster<br>120 créditos ECTS                                      | TOTAL<br>300 Créditos ECTS |
|---|--|--|----------------------------|
| <b>Estudios pedagógicos de los profesores especialistas (Segunda especialización)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos básicos de metodología y evaluación</li> <li>- Atención a distintos tipos de aprendientes</li> <li>- Resultados recientes e investigación de métodos de enseñanza y aprendizaje</li> <li>- Cooperación con compañeros y otras partes interesadas</li> </ul> | 25-30<br>(Incluye período de prácticas supervisadas) | 30-35<br>(Incluye un mínimo de 15 créditos ECTS de prácticas supervisadas) | 60                         |
| <b>Estudios académicos en distintas disciplinas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primera especialización</li> </ul>   | 60<br>(Incluye tesina de Grado, 6-10)                | 60-90<br>(Incluye tesina de Máster, 20-40)                                 | 120 - 150                  |
| <b>Estudios académicos en distintas disciplinas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1-2 segunda especialización</li> </ul>   | 25-60  | 0-30   | 25-90                      |
| <b>Asignaturas de lengua, comunicación, incluyendo TIC</b><br><br>Prácticas laborales<br><br>Preparación y actualización de un plan personal de estudio<br><br>Asignaturas optativas  | 35 - 40  | 0-30   | 35-70                      |

## Estudios pedagógicos

La distinción entre tutores (maestros de Educación Primaria) y profesores especialistas (centros de Educación Secundaria) se mantiene, pero la estructura de los respectivos programas permite tomar itinerarios flexibles que incluye ambos en el mismo programa o permite obtener los títulos correspondientes en cualquier dirección. Los estudios pedagógicos (60 créditos ECTS) son obligatorios para obtener el título de profesor y son aproximadamente los mismos tanto para los maestros como para los profesores de secundaria. Según la legislación, los estudios pedagógicos deben ser estudios en ciencias de la educación con énfasis en la didáctica. Los estudios pedagógicos

pueden formar parte de una carrera o se pueden cursar cuando se haya completado el título de Máster.

El objetivo de los estudios pedagógicos es crear oportunidades para aprender interacciones pedagógicas, desarrollar técnicas de enseñanza y aprender a programar, enseñar y evaluar la enseñanza según el currículo, la comunidad escolar, la edad y las capacidades del alumnado. Los alumnos deben ser capaces de aprender a cooperar con otros docentes, padres, participantes y representantes del bienestar social ([www.helsinki.fi/vokke](http://www.helsinki.fi/vokke)).

Como parte del proceso de Bolonia, los estudios pedagógicos han sido reformados en todas las universidades finlandesas. El módulo de estudios pedagógicos es una segunda especialización en los profesores de enseñanza secundaria y está compuesto por 60 créditos ECTS. Jakku-Sihvonen y otros (2009) han analizado los elementos principales de los estudios pedagógicos en doce departamentos finlandeses. Se encontraron los siguientes elementos: teoría fundamental sobre educación; prácticas supervisadas; estudios sobre competencia investigadora y asignaturas optativas. Los resultados por créditos fueron los siguientes:

- El elemento principal de los planes de estudios es el núcleo teórico en educación. Los créditos varían de 25 a 40 créditos ECTS.
- La cantidad de prácticas supervisadas varían de 12 a 25 créditos ECTS.
- La cantidad de estudios preparatorios para la investigación varía de 3 a 12 créditos ECTS.
- Las asignaturas optativas solo están incluidas en cuatro planes de estudios. La cantidad de asignaturas optativas en todos los casos es inferior a 10 créditos ECTS.

El grupo investigador (Jakku-Sihvonen y otros, 2009) ha analizado también cómo la cantidad de sustancia teórica en educación en esos 12 planes de estudios era subdividida en las siguientes disciplinas de las Ciencias de la Educación: Didáctica, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Historia de la Educación y Educación Comparada (ver Jakku-Sihvonen, 2007, p. 218). La Didáctica supone el área de contenido más grande en todos los planes de estudio. La cantidad de asignaturas sobre didáctica varía de 3 a 11 créditos ECTS. El número de créditos en Sociología de la Educación varía de 1 a 12 créditos ECTS. En ocho planes de estudio, hay una asignatura obligatoria sobre Filosofía de la Educación (Jakku-Sihvonen y otros, 2009, p. 10-13).

En la formación de profesorado de educación secundaria, la didáctica se centra en cómo impartir las áreas a distintos aprendientes. En la literatura educativa



estadounidense a un elemento semejante se le denomina conocimiento pedagógico del contenido. En el caso finlandés, estas asignaturas tienen una relación muy cercana con la investigación del aprendizaje, asignatura de disciplina académica y metodología. Una característica típica es el enfoque a la investigación. A los docentes se les considera profesionales en activo que tienen el derecho y la obligación de desarrollar su trabajo. El objetivo de la educación de los docentes es que los profesores interioricen una actitud de pensamiento pedagógico.

Una tarea importante de las asignaturas con orientación pedagógica es educar a los profesores para que sean capaces de estudiar y desarrollar sus propias prácticas basadas en la investigación. Por eso, los módulos de investigación sobre el comportamiento son obligatorios para los profesores especialistas. Los conocimientos científicos del profesorado y su habilidad para usar una metodología investigadora se consideran fundamentales. Según esto, los programas de formación del profesorado en Finlandia incluyen asignaturas sobre las tradiciones de investigación cualitativa y cuantitativa. El objetivo de estas asignaturas es formar a los alumnos para encontrar y analizar problemas que puedan hacer frente en su futuro trabajo.

Los profesores universitarios y los supervisores de la formación del profesorado finlandés tienen la responsabilidad de guiar a sus alumnos en los aspectos relacionados con la investigación educativa. El objetivo principal es no completar las asignaturas en sí mismas, sino promover el proceso por el cual los alumnos se ven activamente trabajando y estudiando sus áreas de especialización. En este aspecto del programa de la carrera, los procesos de trabajo activo y reflexión están integrados en distintas y, a veces, inusuales maneras. El objetivo de este proceso de orientación es ayudar a los alumnos a descubrir y explotar sus propios recursos intelectuales y mejorarlos para ser capaces de trabajar en contextos cambiantes (Niemi y Jukka-Sihvonen, 2006, p. 37).

## **Estudios de investigación en la primera especialidad**

El papel fundamental de las facultades y departamentos de especialidades es establecer un alto nivel de conocimiento en la materia de los profesores especialistas. Esto se plasma en la tesina de Máster en el departamento. La tesina facilita a los futuros docentes acceder a una labor orientada hacia la investigación y enfatiza la importancia

de obtener nuevos conocimientos en la enseñanza y en el aprendizaje. Destaca el objetivo de preparar a los futuros docentes a entender los nuevos logros científicos con autonomía (Meisalo, 2007, p. 166).

Los departamentos universitarios tradicionalmente se habían centrado más en formar a los futuros investigadores que en las necesidades de aquellos alumnos que habían escogido la carrera docente. Sin embargo, esta situación está cambiando ya que muchas facultades y universidades han empezado a reconocer la importancia de la formación del profesorado. Existen puestos en distintos departamentos en los cuales la jefatura de los mismos tiene la responsabilidad de supervisar la formación del profesorado (Meisalo, 2007, p. 166). Hay cada vez más ejemplos de supervisión conjunta de formación del profesorado. Un supervisor puede ser de una facultad y disciplina académica y el otro de la facultad de educación. Los temas de las tesinas de los profesores en prácticas pueden estar relacionados con la enseñanza o el aprendizaje de las áreas escolares.

## Periodos de Prácticas

Los estudios pedagógicos incluyen un periodo de prácticas para los profesores (aproximadamente 20 créditos ECTS). El propósito de estas asignaturas guiadas es apoyar a los estudiantes en su esfuerzo por adquirir destrezas profesionales en la investigación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los alumnos deben ser capaces de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas y sus habilidades sociales en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Durante las prácticas, los alumnos deben conocer a distintos alumnos de diversos entornos socioculturales, con distintos perfiles psicológicos y deben tener la oportunidad de enseñarles según el currículo.

Las prácticas están integradas en todos los niveles y a lo largo de la formación de los docentes. Son supervisadas por profesores universitarios, profesores de centros de excelencia de titularidad universitaria o profesores y maestros de los centros, según la fase de las prácticas (Jyrhämä, 2006).

FIGURA II. Períodos de prácticas en los planes de estudios finlandeses

| Curso Académico |  |
|-----------------|--|
| 5               | Periodo de Prácticas Avanzado (Nivel de Máster, 8 créditos ECTS)<br>Ofrece distintas opciones para alcanzar la especialización; puede estar ligado a la tesina de Máster<br>Principalmente en centros educativos municipales             |
| 4               |  |
| 3               | Periodo de Prácticas Intermedio (Nivel de Máster, 12 créditos ECTS)<br>Comienza con materias específicas y avanza hacia enfoques más holísticos centrados en los alumnos<br>Escuelas de excelencia cuya titularidad es de la Universidad |
| 2               |  |
| 1               | Periodo de Prácticas intermedio con estudios teóricos  |

El principio básico es que los periodos de prácticas deben comenzar lo antes posible para ayudar a los alumnos en prácticas a alcanzar su dominio. Al comienzo, el periodo de prácticas orienta a los profesores en prácticas para observar la vida escolar y los alumnos desde una perspectiva educativa. Después, se centra en un área específica y en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por último, ayuda a los profesores a adquirir una responsabilidad holística en su enseñanza y en sus centros educativos. Este periodo puede estar estrechamente ligado a sus asignaturas de investigación y a su tesina.

Las escuelas de prácticas de las universidades también llamadas «escuelas normales» cobran especial significado en la formación de profesores finlandesa. Estas escuelas normales son centros del Estado y sus profesores tienen un estatuto diferente al de otros centros. Los profesores tienen un doble papel: por una parte imparten clase a sus alumnos y, por el otro, supervisan y sirven de mentores a los profesores en prácticas. Muchos profesores trabajan activamente en la investigación, en labores de desarrollo educativo y son miembros de equipos que producen materiales de aprendizaje para los centros (Meisalo, 2007, p. 167).

Las características de arriba describen los objetivos de las escuelas de formación del profesorado, pero a menudo existen críticas ya que se desea que una parte más substancial de las prácticas sea en escuelas más típicas. En realidad, junto a las escuelas normales, ha habido escuelas especializadas que han contribuido de forma importante en la capacidad y el volumen de la formación del profesorado cuando ha habido una alta demanda de profesorado cualificado. (Meisalo, 2007, p. 167).

## La admisión en la formación de profesores de Educación Secundaria

En Finlandia todas las universidades tienen un sistema de *Numerus Clausus*. Esto significa que solo se acepta un número determinado de solicitantes y está relacionado con el número de estudios universitarios negociado con el Ministerio de Educación. Las universidades son responsables de sus propios resultados y se les financia acorde a esto. Normalmente sólo un cuarto de los solicitantes pueden ser admitidos. La educación docente, sobre todo la educación para profesores tutores, es uno de los programas de estudios más solicitados. Dado el gran número de solicitantes, sólo el 15% de las solicitudes son aceptadas. Asimismo, la formación para profesores de Educación Secundaria ha ido incrementando su popularidad en la mayoría de las asignaturas. En general, la admisión a la universidad es difícil para los jóvenes que deseen emprender una carrera docente ya que un porcentaje muy bajo consigue ser admitido para cursar estudios en las universidades más importantes. En particular la asignatura de Biología tiene una gran demanda y recientemente ha habido dificultades para reclutar alumnos destacados en Matemáticas, Física y Química y algunas lenguas extranjeras. Ha habido muchos y numerosos esfuerzos para atraer a nuevos alumnos y el resultado de esto ha producido que la organización de la admisión de alumnos en las facultades pasase de la «propuesta de eliminación» hasta el enfoque de «reclutamiento». Estos esfuerzos incluyen una mayor flexibilidad en la coordinación y organización de los exámenes de ingreso en algunas universidades; en ocasiones hasta tres veces al año. (Meisalo, 2007, p. 172).

Los estudios pedagógicos se desarrollan normalmente en los planes de estudios individuales de los alumnos simultaneando los estudios de sus áreas especialistas durante el tercer o cuarto año de estudios. No obstante, es posible obtener un Máster estudiando en la facultad de la especialidad y solicitar el ingreso a los estudios pedagógicos más tarde. Todos los alumnos que solicitan programas de formación del profesorado son evaluados y entrevistados personalmente. (Meisalo, 2007, p. 172).

## Un largo camino para entender el desarrollo profesional de los profesores de Educación Secundaria

La formación del profesorado de Educación Secundaria no ha avanzado sin tensiones. Ha habido misiones contradictorias, en algunos casos incluso verdaderos conflictos

entre las facultades de distintas disciplinas académicas y las facultades de educación. La razón principal de la tensión reside en la cantidad de contenido y conocimiento puramente académico y pedagógico que necesitan los docentes. Desde el punto de vista de las disciplinas académicas, el conocimiento del contenido ha sido lo más importante en la labor de los profesores, mientras que las facultades de educación destacan la capacidad de los profesores para interactuar con los alumnos y hacerse cargo de los aprehendientes. Esta polaridad ha decrecido poco a poco durante los últimos 20 años. Algunas razones para este cambio se pueden encontrar en las siguientes tendencias.

## El enfoque investigador

Los representantes de las distintas facultades de educación han consensuado, cada vez más, el principio que la formación del profesorado debe equipar a los docentes con un conocimiento basado en la investigación. En la formación del profesorado de secundaria, el conocimiento de contenido pedagógico ha sido un elemento conector. El interés por la investigación didáctica ha crecido enormemente. Meisalo escribe:

Un indicador de esto es la organización de simposios de investigación y conferencias. Hay una larga tradición, de más de 100 años en las jornadas y conferencias para profesores en activo incluyendo aspectos de formación continua. No obstante, el establecimiento de fundaciones de investigadores y el desarrollo de conferencias basadas en la investigación comenzó en los años ochenta. Algunas de las primeras reuniones de este tipo fueron los encuentros de investigaciones de educación matemática en Jyväskylä y los investigadores educación de Física y Química en Helsinki en 1982. Durante este mismo periodo, los departamentos de formación del profesorado empezaron a publicar series de informes de investigación educativa aplicada. Ofrecieron un foro para la publicación de investigaciones, incluso para aquellas conducidas por formadores de especialistas (Meisalo, 2007, p.174).

La Asociación Finlandesa de Matemáticas e Investigación de las Ciencias de la Educación fue fundada un año más tarde, cuando el Instituto de Investigación Educativa en Jyväskylä comenzó la publicación de anuarios por especialidades orientados a la

investigación. Algunas actividades similares surgieron en otras áreas de especialización y en el año 1987 se celebró el primer simposio en Helsinki que abarcaba todos los campos bajo el tema «La investigación didáctica de las áreas y el futuro». Fue una iniciativa conjunta de expertos en la didáctica de la lengua materna y la didáctica de las matemáticas del Departamento de Formación del Profesorado de Helsinki. Los simposios se convirtieron en una tradición anual, organizados mayoritariamente en Helsinki. Estos foros proporcionaron un espacio de debate e interacción a los investigadores interesados en las didácticas con otros investigadores y profesores en activo (Meisalo, 2007, p. 174).

## Centros nacionales de doctorado para profesores

La política finlandesa de educación superior ha venido desarrollando escuelas nacionales de doctorado desde 1995. Ofertan puestos de investigación a tiempo completo para jóvenes investigadores y una red de alta calidad para el gran grupo de estudiantes de doctorado que son examinados por un panel de expertos y tienen otro tipo financiación. Se ha desarrollado una escuela nacional de doctorado que incluye formación del profesorado. Además de esto, se han establecido otros centros específicos de materias, por ejemplo el programa denominado Escuela Doctoral de Matemáticas, Física y Química para docentes que comenzó en septiembre de 2005 y estuvo en activo hasta el final de 2001. Según Meisalo (2007, p. 169) se reanudaron algunas actividades semejantes al comienzo de 2003 y parece que hay fondos necesarios hasta por lo menos el fin de 2011. Los centros de doctorado persiguen formar a expertos en la educación de áreas específicas. Estos centros han creado redes de expertos en la investigación de la enseñanza y aprendizaje de las distintas materias. Han fomentado el contacto internacional y colaborado en trabajos de publicación internacionales. La implantación de las tecnologías modernas tanto en el trabajo cotidiano de los profesores de áreas como en los proyectos de investigación ha sido uno de los objetivos de los centros de doctorado, continuando los objetivos de la sociedad de la información. El tipo de investigación está ligado con el avance de las prácticas docentes, la creación de nuevos materiales de aprendizaje, etc. Los estudios de postgrado se asignan a las universidades colaboradoras, la escuela organiza seminarios sobre todo en metodología de la investigación educativa. Además puede haber interacción por Internet si surge

cualquier problema de investigación. Muchos docentes que estudian en escuelas de postgrado tienen una gran experiencia en el mundo de la enseñanza. Por una parte, es positivo ya que tienen una gran competencia en la aplicación de resultados de investigación en la práctica de los docentes educativos, por ellos mismos y a través de la formación continua. Por otra parte, supone que los estudiantes de doctorado no son jóvenes y se demanda que la media de edad los doctorandos sea más baja en el futuro (Meiselao, 2007, p. 170).

## Los docentes aprenden

Durante los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo para promover la interacción y cooperación entre los distintos departamentos y facultades involucradas en la formación docente. Se puede decir que el énfasis en el establecimiento de metas ha ido cambiando desde la enseñanza de distintos áreas de contenido hasta la formación de máxima calidad de los docentes. La maduración profesional es un largo proceso y es importante que los alumnos que se forman para ser profesores reciban una orientación sobre su futura labor ya desde los primeros años de sus estudios en los departamentos de áreas (Meisalo, 2007).

El conocimiento sobre el desarrollo profesional de los docentes ha cambiado también la actitud hacia la formación de profesores de secundaria. Ser profesor es un largo proceso de aprendizaje (Niemi, 1988; Hargreaves 1994; Niemi & Kohonen, 1995; Niemi, 2008). Los docentes necesitan confianza para trabajar con aprendientes en situaciones reales y los profesores en formación muchas veces demandan consejos muy útiles para sus prácticas. La formación del profesorado finlandesa tiene como objetivo integrar las prácticas de enseñanza en los distintos niveles de estudios teóricos.

Estudios recientes han revelado que existen distintas fases en el desarrollo hasta lograr el dominio (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Los futuros profesores necesitan distintos tipos de apoyo en las diferentes fases de su desarrollo. Muchos investigadores han subrayado que el dominio es la integración de los distintos tipos de aprendizaje. Davenport y Prusak (1998) han encontrado que un experto necesita conocimiento codificado, organizado y transferible. Además, el desarrollo del dominio necesita modelos, observar expertos, conocimiento tácito, una red social e incluso buenas historias de

prácticas exitosas. Davenport y Prusak (1998) destacan que el conocimiento de un experto es conocimiento profundamente personal que ha sido puesto en práctica en distintas situaciones.

Según Schon (1991), los expertos siempre se enfrentan a problemas en situaciones que son únicas, contienen incertidumbres, conflictos de valor y otras tensiones debidas a su complejidad. Trabajan en situaciones complejas y, por lo tanto, necesitan distintos tipos de evidencias. Esto establece requisitos especiales en su base de conocimiento. El conocimiento de un experto es racional, pero esto no es suficiente. También necesitan principios, reglas y modelos y saber aplicar las teorías y técnicas científicas en problemas complejos.

Trabajar como un experto supone que el experto tiene el conocimiento y las destrezas prácticas para trabajar en situaciones complejas. Asimismo, necesitan seguridad de dos formas complementarias (Isopahkala-Brunet, 2004). Necesitan autoconfianza para desarrollar su conocimiento en situaciones únicas y de gran exigencia. También necesitan implantar su conocimiento de tal manera que sus clientes, partes interesadas y colegas confíen en ellos. En la carrera docente esto se traduce en que padres y alumnos, e incluso la sociedad puedan confiar en el dominio y la especialización de los profesores.

A pesar de que los docentes necesitan muchas destrezas específicas, también requieren una idea comprehensiva o visión de lo significa trabajar como experto en la educación. Los profesores necesitan comprender la complejidad de los procesos educativos y encontrar evidencias provenientes de distintas fuentes. Necesitan conocimiento basado e informado en la investigación, pero también necesitan estar abiertos a adquirir y evaluar evidencias concretas. Scardamalia y Bereiter (2003) han examinado el comportamiento de los expertos. La característica que realmente distingue a los expertos de otros es su tratamiento de los nuevos problemas. El reconocimiento de patrones y los procedimientos aprendidos que llegan hasta la resolución intuitiva de problemas son sólo el principio. El experto invierte en lo que Bereiter y Scandamla llaman resolución progresiva de problemas, es decir, el enfrentarse a los problemas. Esto incrementa el dominio en lugar de reducir los problemas a rutinas y situaciones anteriormente aprendidas.

En la formación del profesorado finlandesa, la competencia de los profesores debe incluir una preparación para analizar la situación como un investigador, generar conclusiones y establecer decisiones para cambiar algo en una situación dada. La formación de entrada proporciona una base, pero sin la orientación basada en la investigación, el potencial de los profesores para renovar y desarrollar su propia profesión se que-



dará estancado. Hay buenos ejemplos de cómo la formación continua ha sostenido la labor de los profesores en los centros, y estas actividades están estrechamente ligadas con proyectos de investigación (Husso & Korpinen & Asunta, 2006). El centro Luma (<http://www.helsinki.fi/luma/>) es también un ejemplo de actividades multidisciplinares en el que se establece un vínculo entre la investigación y el trabajo de los profesores en los centros. Presta servicio a los profesores de ciencias, a estudiantes e investigadores. Coordinado por la Facultad de Ciencias en la Universidad de Helsinki, el centro promueve la enseñanza de Biología, Química, Geografía, Matemáticas, Física y Tecnología y fomenta la interacción entre escuelas, universidades, empresas e industrias. El objetivo es la cooperación interdisciplinar. El centro LUMA también persigue animar a los niños y jóvenes a que participen en actividades científicas. El nombre LUMA proviene de las palabras que hacen referencia a ciencias y matemáticas (LU= *Luonnontieteet* en finés, *science* en inglés, MA= *Matematiikka* en finés, *mathematics* en inglés)

La investigación se ha integrado en las actividades del centro LUMA. La publicación de los nuevos descubrimientos es una pieza clave en el apoyo al aprendizaje para toda la vida del profesorado. Esto se lleva a cabo con la ayuda de las Ferias de Ciencias del centro LUMA y los cursos de verano. También se ofrece la oportunidad de formar parte en una investigación y de seguir los nuevos desarrollos a través de su boletín informativo, la revista en línea *Luova (Creative)* y las tesinas de Máster publicadas por los centros de recursos.

El centro LUMA promueve que los profesores tengan un papel principal en el desarrollo de su propia enseñanza al utilizar la investigación más avanzada y al llevar a cabo investigaciones en sus propios centros. A los profesores se les proporciona lo último en investigación y se familiarizarán con el «investigador del mes». Asimismo, obtienen información sobre eventos y conferencias sobre ciencias y educación. El Centro también organiza conferencias anuales, jornadas y cursos de verano para profesores. El principio elemental es que los investigadores y profesores trabajen juntos.

## Principios elementales en la construcción del currículo

Cada sociedad ha identificado ciertos cometidos importantes que requieren de una competencia especial. La sociedad adjudica estos cometidos a grupos de individuos cualificados, por ejemplo los profesionales. Los miembros de esta profesión

son responsables de las obligaciones del área y de continuar el desarrollo de la profesión. Los principales criterios de la profesión son que sus representantes tengan un alto nivel, normalmente de un nivel superior de educación; necesitan tener un código moral que deben satisfacer durante el ejercicio de su profesión. Debido a sus altas responsabilidades y competencias específicas, los representantes de la profesión tienen el derecho y la obligación de desarrollar su labor en la sociedad.

En Finlandia se espera que los profesores sean capaces de tener un papel importante en la evaluación, en la mejora de los centros y en los entornos de aprendizaje. De ellos se espera que actualicen sus destrezas profesionales para cooperar con los padres, los distintos participantes y para ser ciudadanos activos. (Teacher Development Education Programme, 2001).

Este capítulo resume los principales principios que destacan en la futura formación del profesorado en conexión con el proceso de Bolonia. El marco de la formación finlandesa se ha utilizado como reseña para contextos nacionales, mientras que al mismo tiempo ha tenido en cuenta una perspectiva global (Niemi, 1999; Niemi 2000; Räsänen, 1999).

## **La orientación basada en investigación como principal pauta**

El principio fundamental de la formación del profesorado se centra en una educación centrada en la investigación. La educación de educadores debe equipar a los docentes con conocimiento basado en la investigación y con destrezas y métodos que les permitan desarrollar la enseñanza, la cooperación en la escuela y la comunicación con padres y todas las partes interesadas.

- Los profesores necesitan un profundo conocimiento de los últimos avances en la investigación de las materias que imparten. Además, necesitan familiarizarse con los últimos descubrimientos de cómo se aprende y enseña algo. La investigación interdisciplinar de conocimiento pedagógico y del contenido de las materias proporciona los fundamentos para desarrollar métodos de enseñanza que pueden ser adaptados a distintos tipos de aprendientes.
- La formación del profesorado por sí misma debe ser objeto de estudio e investigación. Esta investigación debe proporcionar conocimiento sobre la efectividad

y la calidad de la formación del profesorado que se implanta de formas diversas en distintos contextos culturales.

- La meta es que los docentes interioricen una actitud orientada hacia la investigación en su trabajo. Esto significa que los profesores aprenden a enfocar sus competencias de una manera analítica y abierta, generan conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias y, desarrollan y gestionan sus entornos de enseñanza y aprendizaje de una manera sistemática.

## **El conocimiento académico de alta calidad y el conocimiento pedagógico**

Una de las funciones más importantes de los profesores es abrir caminos para el enriquecimiento y el entendimiento cultural. Los profesores deben conocer el conocimiento y la investigación más reciente sobre las áreas de aprendizaje. Deben conocer también cómo las materias pueden ser transformadas de forma relevante para beneficiar a distintos aprendientes y cómo puede ayudarles a establecer los fundamentos a partir de los cuales construyan su aprendizaje para toda la vida. Esto significa que los docentes necesitan los resultados y conocimientos más recientes sobre investigación pedagógica. Deben tener un conocimiento riguroso sobre el desarrollo humano y necesitan conocer los métodos y estrategias que pueden emplear con distintos aprendientes. Además, deben estar familiarizados con los planes de estudios y los ambientes de aprendizaje en las instituciones educativas. También deben conocer cómo es el aprendizaje en contextos de educación no formal, como la educación a distancia y los contextos del mercado laboral. Los profesores deben poseer el conocimiento más avanzado de las tecnologías de la educación y necesitan ser capaces de utilizar las TIC en su trabajo.

En la actualización de los principales contenidos de la formación del profesorado finlandesa, se tomó en consideración las reformas gubernamentales en la educación nacional, las nuevas orientaciones hacia la transferencia de destrezas y la exigencia de un conocimiento multicultural en la sociedad. En todos los sistemas educativos, en todos los niveles, a los docentes y a los formadores de docentes se les exige que actúen como educadores responsables en una sociedad multicultural. La necesidad de entender distintas subculturas, religiones y valores está provocando nuevas y dificultosas

exigencias a los profesores y a su formación. El aprendizaje intercultural es importante para cada individuo en todas las culturas de un mundo que denominamos «global» (Kaikkonen, 1996; Watts & Smolicz, 1977; Räsänen, 1999). Los profesores deben tener un buen conocimiento de la historia y de las raíces culturales para promover el aprendizaje intercultural. Los planes de estudios y programas de formación del profesorado deben proporcionar oportunidades a los alumnos para aprender a como tomar decisiones éticas (Aloni, 2002, pp. 176-182; Atjonen, 2004, p. 139; Oser, 1994). Este es un tema que vale la pena analizarlo por sí mismo con el propósito de desarrollar una buena base científica para un curso o módulo sobre ética intercultural aplicada en la formación de profesores.

En general, el quehacer con distintos tipos de aprehendientes se ha convertido en un asunto destacado en Finlandia debido a los esfuerzos para construir una sociedad más inclusiva. El desarrollo de la habilidad para trabajar en redes multiprofesionales, sobre todo según los términos de la educación inclusiva, debe ser un objetivo importante en la formación del profesorado (Lappalainen & Mäkihohko 2004; Teacher Education Development Programme, 2001).

## **«Metaconocimiento»: la promoción del aprendizaje activo y colaborativo**

La formación docente es un proceso educativo muy intenso. En un espacio de cinco años, los alumnos deben comprender las funciones principales de la profesión docente y deben ser capaces de establecer metas para su propio desarrollo académico y profesional con una orientación positiva a la aplicación del conocimiento teórico. Aprender a aprender y ayudar a otros a aprender son tareas muy exigentes por sí mismas. (Niemi, 2002).

El concepto de conocimiento es ahora diferente de antes, entendido como contenidos estáticos y transmitidos. Ahora entendemos que el conocimiento debe ser actualizado para ser construido conjuntamente con otros aprehendientes. Los profesores necesitan «metaconocimiento» sobre los procesos de enseñanza: deben conocer qué se entiende por conocimiento desde distintos puntos de vista teóricos y cómo los aprehendientes pueden tener los apoyos para encontrar las estrategias que les permitan encargarse de su propio aprendizaje y convertirse en aprehendientes activos.

También necesitan «metaconocimiento» sobre los procesos de aprendizaje colaborativo. Esto incluye saber cómo el conocimiento puede ser construido en cooperación con otros y conocer cuáles son los componentes sociales de los procesos de aprendizaje.

## **El código social y moral de la profesión docente**

El trabajo de los docentes siempre está delimitado por el contexto y está sujeto al grupo de edad de los alumnos, las condiciones culturales y la disponibilidad de los recursos y contenidos que median con los alumnos. Los profesores y la formación docente están claramente relacionados con el establecimiento de metas y propósitos nacionales. El bienestar y la economía de una sociedad depende de la calidad de los rendimientos educativos y éstos están ligados con las competencias de los profesores.

Además de utilizar las metas locales y nacionales, el cometido de los profesores tiene objetivos más generales. Abren puertas al enriquecimiento cultural y ayudan a los individuos a entender a otros individuos y sus contextos culturales. Los profesores tienen una función muy importante en la difusión de los derechos humanos, justicia y democracia en un mundo global (Aloni, 2002). En Europa, los profesores tienen una función destacada en el avance del entendimiento intercultural y en la movilidad.

## **Representantes de una profesión ética**

Los profesores también desempeñan un puesto importante en la preparación de las nuevas generaciones y de los jóvenes para afrontar condiciones cambiantes (Niemi, 2000). El mundo globalizado es muy «interdependiente» y los cambios en la tecnología, economía, política y seguridad tienen consecuencias inmediatas y profundas en las vidas de las personas. Todos los ciudadanos deben tener herramientas para analizar y controlar estos cambios.

Al tener los docentes una función tan destacada en posibilitar a los alumnos alcanzar la máxima capacidad humana, realizan una fuerte influencia en las comunidades y en las sociedades (Aloni, 2002, pp. 176-183). Los profesores son representantes de

una profesión ética y tienen un papel importante en el logro de la democracia, justicia social y derechos humanos. Por lo tanto, según Carr y Harnett (1996), el desarrollo profesional docente debe estar basado en las siguientes premisas:

- El desarrollo profesional docente debe estar conectado con teorías sociales y políticas más generales sobre asuntos como la democracia, la justicia social, la equidad y la legitimidad. Tiene que demostrar las implicaciones desde el punto de vista democrático, no solo para los sistemas educativos, sino también para el modo en que las instituciones educativas deben funcionar. Tienen que relacionar estas ideas en los planes de estudios, pedagogía y evaluación.
- El desarrollo profesional docente debe estar situado dentro de un contexto y una tradición histórica, política y educativa particular. Los profesores no trabajan y reflexionan en un vacío social. Actúan dentro de instituciones, estructuras y procesos que tienen un pasado y un momento social.
- La teoría de la formación del profesorado tiene que reestablecer un compromiso político y democrático y desarrollarlo para atender a una sociedad más amplia.

Los docentes necesitan en su profesión un concepto de cultura que incluya conocimiento cultural y entendimiento intercultural. Necesitan entender los factores que crean la cohesión social y la exclusión en una sociedad y cómo la docencia tiene una función elemental en estos procesos. Los docentes tienen que conocer las oportunidades y los medios disponibles para trabajar conjuntamente con otros compañeros y participantes en contextos de educación formal y no formal para poder ofrecer oportunidades de aprendizaje a alumnos de distintas edades. Deben conocer las contradicciones de valores en la sociedad y en las instituciones educativas y deben estar preparados para hacer frente a problemas morales y valorativos.

## **Las destrezas pedagógicas de alta calidad y la reflexión como un puente entre el desarrollo académico y profesional**

Como profesionales, los profesores necesitan muchas destrezas que les permitan mediar entre individuos y grupos y construir conocimiento conjuntamente. Los contenidos

académicos y destrezas prácticas no deben ser vistos por separado o de manera exclusiva ya que son siempre complementarias en la docencia.

Los docentes hoy enseñan en condiciones en las que los cambios, la dispersión cultural y el incremento de la diversidad en todos los campos comparten espacio. Las estructuras de las familias y de la vida laboral han sido sometidas a cambios sustanciales. Los profesores están siendo testigos de cambios impredecibles en la economía, en las estructuras sociales, en la producción y en las tecnologías de la información. Los problemas de seguridad son una realidad. Estos fenómenos se reflejan en la vida de los alumnos y en los sistemas educativos occidentales.

La competencia de los docentes debe incluir una preparación para analizar estas circunstancias, para sacar conclusiones y para tomar decisiones para ajustar o cambiar algo en una situación. Esto significa que los profesores necesitan tener un pensamiento crítico y la habilidad para reflexionar. Su reflexión puede ser en acción o sobre la acción. El hecho de que muchas decisiones tengan que tomarse muy rápidamente, en acción, requiere que los docentes hayan interiorizado el conocimiento profesional y el código moral que se necesita para actuar en situaciones cambiantes.

## Referencias bibliográficas

- ALONI, N. (2002). *Enhancing Humanity: The philosophical foundations of humanistic Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- ATJONEN, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina* (Pedagogical Ethics in Teaching). Turku: Finnish Society for Educational research (In Finnish).
- CARR, W. & HARTNETT, A. (1996). *Education and the struggle for democracy: The politic of educational ideas*. Great Britain: Open University Press.
- COMMITTEE REPORT. (1975). *Komiteamietintö. 1975. Vuoden 1973 opettajankoulutus-toimikunnan mietintö. [The report of teacher education committee of the year 1973. Committee Report 1975:75]*. Helsinki: Ministry of Education.
- DAVENPORT, T. H. & PRUSAK, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- DREYFUS, H. L. & DREYFUS S. E. (1986). *Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer*. New York: Blackwell.

- HARGREAVES, D. (1994). The new professionalism: Synthesis of professional and institutional development. Teaching and teacher education. *An International Journal of Research and Studies* 10 (4), 423-438.
- HUSSO, M.-L., KORPINEN, E. & ASUNTA, T. (2006). Teacher Researcher Net - a Forum of Interactive Professionalism and Empowerment. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Research-based teacher education in Finland - reflections by Finnish teacher educators* (pp. 103-122). Turku: Finnish Educational Research Association.
- ISOPAHKALA-BOURET, U. (2005). *Joy and struggle for renewal: A Narrative Inquiry into Expertise in Job transitions*. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Education, Research report 201.
- JAKKU-SIHVONEN, R. (2007). Curricula for Majoring in Education. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Education as Societal Contributor* (pp. 207-226). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- JAKKU-SIHVONEN, R. & NIEMI, H. (2006). Introduction to the Finnish education system and teachers' work. In R. JAKKU-SIHVONEN, H. NIEMI (Eds.), *Research-based Teacher Education in Finland- reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 7-16). Turku: Finnish Educational Research Association.
- (2007). Introduction. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Education as Societal Contributor* (pp. 9-20). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- JAKKU-SIHVONEN, R., TISSARI, V. & UUSIAUTTI, S. (2007). Curricula for class teachers and for subject teachers - Core elements of the studies in Education. *Didacta Varia*. Helsinki University: 13(2), 2008, 3-16.
- JYRHÄMÄ, R. (2006). The Function of Practical Studies in teacher Education. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Research-based Teacher Education in Finland- reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 51-70). Turku: Finnish Educational Research Association.
- KAIKKONEN, P. (1996). Intercultural education as an integral part of the school curriculum and teacher education. In H. NIEMI & K. TIRRI (Eds.), *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation* (pp. 115-125). Tampere: Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6.
- KANSANEN, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. In M. MOON, L. VLĂSCEANU & C. BARROWS (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco-Cepes.



- LAUKKANEN, R. (2006). Finnish Strategy for High-level Education for All. Paper presented at the conference Educational Systems and the Challenge of Improving Results. University of Lausanne, Lausanne, Switzerland, 15–16 September 2006.
- MEISALO, V. (2007). Subject teacher education in Finland: a Research-based approach - The role of Subject didactics and networking in teacher education. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Education as Societal Contributor* (pp. 161-180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- NIEMI, H. (1988). Is teaching also a moral craft for secondary school teachers? Cognitive and emotional processes of student teachers in professional development during teacher education. Department of Teacher Education, University of Helsinki. *Research Report 61*.
- NIEMI, H. (Ed.) (1999). *Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy*. Helsinki: Department of Education. University Press.
- (2000). Teacher Education Confronting a Moving Horizon. In K. KUMPULAINEN (Ed.), *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century* (pp. 16-29). Oulu: Acta Universitas Ouluensis. University of Oulu.
- (2002). Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*, 18, 763-780.
- (2008). Research-based teacher Education for teacher's lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe* 1/2008, 61-69.
- NIEMI, H. & JAKKU-SIHVONEN, R. (2006). Research-based Teacher Education in Finland. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Research-based Teacher Education in Finland - reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 31-51). Turku: Finnish Educational Research Association.
- NIEMI, H. & KOHONEN, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction*. Tampere: University of Tampere. Department of Teacher Education. Research series A 2.
- OSER, F.K. (1994). Moral perspectives on teaching. In L. DARLING-HAMMOND (Ed.), *Review of research in education* (pp. 57-128). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- RÄSÄNEN, R. (1999). Becoming teacher in a global village. In H. NIEMI (Ed.), *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*, University of Helsinki. Department of Education (pp. 169-190). Helsinki: Helsinki University Press.

- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (2003). Knowledge building. In J. W. GUTHRIE (Ed), *Encyclopedia of education* (pp. 1370-1373) (2nd ed). New York: Macmillan Reference.
- SCHÖN, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- SIMOLA, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education* 41 (4), 455-470.
- THE PARLIAMENTARY COMMITTEE ON EDUCATION (1998). 3/ 1998 - HE 86/1997. Helsinki.
- VÄLIJÄRVI, J. (2004). The System and How Does it Work - some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive Schools. *Educational Journal (The Chinese University of Hong Kong)* Vol. 31, No. 2, 2003 & Vol. 32, No.1, 2004, 31-55.
- WATTS, R.J. & SMOLICZ, J.J. (1997). *Cultural democracy and ethnic pluralism. Multicultural and multilingual policies in education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

## Fuentes electrónicas

- LUMA (2009). LUMA project for mathematics and science. Helsinki: The LUMA Centre. Recuperado de: <http://www.helsinki.fi/luma/>
- NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2003). *National core curriculum for upper secondary schools*. Vammala: Finnish National Board of Education. Recuperado de: <http://www.oph.fi>
- (2004). *National core curriculum for basic education*. Vammala: Finnish National Board of Education. Recuperado de: <http://www.oph.fi>
- TEACHER EDUCATION DEVELOPMENT PROGRAMME. (2001). Ministry of Education. Recuperado de: <http://www.minedu.fi/julkaisut/OPEKO/oekoeng.pdf>
- VOKKE PROJECT. (2005). *National-Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Training and the Sciences of Education (VOKKE)*. Recuperado de: <http://www.helsinki.fi/vokke> (en finés), <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (en inglés).

**Dirección de contacto:** Hannele Niemi. Administration Office. P.O. Box 33 (Yliopistonkatu 4) FI-00014 University of Helsinki. E-mail: [hannele.niemi@helsinki.fi](mailto:hannele.niemi@helsinki.fi)

# Para una formación de profesores construida dentro de la profesión

## Towards a teacher training developed inside the profession

António Nóvoa

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia y Ciências de la Educação, Lisboa, Portugal.

### Resumen

El artículo empieza verificando la existencia de un cierto consenso discursivo en cuanto a los principios a adoptar en la formación de profesores. Sin embargo, según el autor, estos principios raramente se concretan en los programas de formación de profesores. ¿Por qué?

La respuesta se encuentra en el hecho de que la formación de profesores está muy alejada de la profesión docente, de sus rutinas y culturas profesionales. Por eso, el autor parte de la identificación de algunas características *del buen profesor* para argumentar en favor de *Una formación de profesores construida dentro de la profesión*.

En su artículo avanza cinco propuestas de trabajo que deben inspirar los programas de formación de profesores:

- Asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar;
- Realizarse desde *dentro* de la profesión, basándose en la adquisición de una cultura profesional y concediendo a los profesores con más experiencia un papel central en la formación de los más jóvenes;
- Dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico;
- Valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela;
- Caracterizarse por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación.

Basando su reflexión en una formación en tres etapas de los profesores de la enseñanza secundaria -licenciatura en una disciplina, master en educación e iniciación profesional- el autor considera que sus propuestas deben orientar al master en educación y la iniciación profesional, articulándose incluso con los procesos de formación continua.

*Palabras clave:* colectivo docente, comunidades de práctica, cultura profesional docente, equipos pedagógicos, espacio público de la educación, formación de profesores, iniciación profesional, máster en educación, tacto pedagógico.

### **Abstract**

The article starts by examining the existence of certain discursive consensus as regards the steps to be adopted in teacher training. However, according to the author, these steps are rarely specified in teacher training programs. Why?

The answer has to be found in the fact that teacher training is quite away from the teaching profession, from its professional routines and cultures. For this reason, the author starts by identifying some of the characteristics of the *good teacher* to argue in favour of a *teacher training developed inside the profession*.

He presents five proposals intended to influence on teacher training programs:

- To assume a remarkable practical component which has to be focused on pupils learning and the study of specific cases, having school work as a reference.

- To be carried out *inside* the profession, by means of the acquisition of a professional culture and granting teachers with more experience a central role in the training of the youngest.

- To dedicate a special attention to the personal dimensions of the teaching profession by focusing on the capacity of relation and communication which defines the pedagogical component.

- To value teamwork and the collective practice of the profession, reinforcing the importance of school educational projects.

- To be characterized by the principle of social responsibility, promoting public communication and professional participation in the public space of education.

Basing his reflection on a three stage- training model (degree, master on education and pre-service training), the author considers that his proposals should direct both the master and pre-service training, being coordinated even with permanent training processes.

*Key words:* teachers, communities of practice, professional teaching culture, pedagogical teams, educational public space, teacher training, pre-service teacher training, master on education, pedagogical component.

## Introducción

La educación vive un tiempo de grandes incertidumbres y de muchas perplejidades. Sentimos la necesidad de cambio, pero no siempre conseguimos definir su rumbo. Hay un exceso de discursos, redundantes y repetitivos, que se traduce en una pobreza de prácticas.

Hay momentos en los que parece que todos decimos lo mismo, como si las palabras ganasen vida propia y se desconectasen de la realidad de las cosas. Las organizaciones internacionales y las redes que hoy nos mantienen permanentemente conectados contribuyen en esta vulgata, que tiende a complicar más esta situación en lugar de resolverla.

El campo de la formación de profesores está particularmente expuesto a este efecto discursivo, que también es un efecto de moda. Y la moda es, como todos sabemos, la peor manera de enfrentar los debates educativos. Los textos, las recomendaciones, los artículos y las tesis se suceden a un ritmo alucinante repitiendo los mismos conceptos, las mismas ideas, las mismas propuestas.

Es difícil que no nos contaminemos con este *discurso gaseoso* que ocupa todo el espacio y que dificulta la emergencia de modos alternativos de pensar y de actuar (Nóvoa & DeJong-Lambert, 2003). Pero es necesario hacer un esfuerzo para mantener la lucidez y, sobre todo, para construir propuestas educativas que nos hagan salir de este círculo vicioso y nos ayuden a definir el futuro de la formación de profesores.

Mi ensayo se construye en torno a un argumento muy simple: la necesidad de una formación de profesores construida dentro de la profesión. Intentaré dar luz a cinco facetas de esta problemática, a partir de palabras que también son propuestas de acción: prácticas, profesión, persona, «partilha» (trabajo cooperativo), público.

El ensayo tiene como telón de fondo la convicción de que estamos asistiendo, en este inicio del siglo XXI, a un regreso de los profesores al centro de las preocupaciones educativas. Los años 70 estuvieron marcados por la racionalización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos, la planificación. Los años 80 por las reformas educativas y por la atención a las cuestiones del currículo. Los años 90 por la organización, administración y gestión de los establecimientos de enseñanza. Ahora parece que hemos vuelto a los tiempos de los profesores.

Y, en un tiempo así, tal vez valga la pena recuperar una pregunta que dejamos de hacer hace muchos años: ¿Qué es un buen profesor?

## ¿Qué es un buen profesor?

Todos sabemos que es imposible definir un *buen profesor*, a no ser a través de esas listas interminables de *competencias*, cuya simple enumeración se vuelve insoportable. Pero es posible, tal vez, esbozar algunos apuntes, sugiriendo disposiciones que caracterizan el trabajo docente en las sociedades contemporáneas.

Reconozco que el concepto de disposición suscita algunas dificultades. Me limito a indicar, brevemente, las razones por las cuales recorro a él en lugar de a las competencias.

Durante mucho tiempo se buscaron los atributos o las características que definían al *buen profesor*. Esta forma de abordar el tema condujo, en la segunda mitad del siglo XX, a la consolidación de una trilogía que tuvo un gran éxito: saber (conocimientos), saber-hacer (capacidades), saber-ser (actitudes).

En los años 90 se fue imponiendo otro concepto, el de competencias, que asumió un papel importante en la reflexión teórica y, sobre todo, en las reformas educativas. Sin embargo, a pesar de innumerables reelaboraciones, nunca consiguió liberarse de sus orígenes comportamentalistas y de lecturas de cariz técnico e instrumental.

No es sorprendente, por eso, que se haya adaptado tan bien a las políticas de *cualificación de los recursos humanos*, de *capacidad de generar de empleo* y de *formación a lo largo de la vida*, adquiriendo una gran visibilidad en los textos de las organizaciones internacionales, en particular de la Unión Europea.

Al sugerir un nuevo concepto, el de disposición, pretendo romper con un debate sobre las competencias que me parece saturado. Adopto un concepto más *líquido* y menos *sólido*, que pretende dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción identitaria de los profesores.

Coloco así la tónica en una (pre)disposición que no es natural sino construida, en la definición pública de una posición con fuerte sentido cultural, en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor.

- *El conocimiento*. Evocando las palabras del filósofo francés Alain: «me dicen que, para instruir, es necesario conocer a aquellos a quienes se instruye. Tal vez. Pero es mucho más importante, sin duda, conocer bien aquello que se enseña» (1986, p. 55). Alain tenía razón. El trabajo del profesor consiste en la construcción de prácticas docentes que conduzcan a los alumnos hacia el aprendizaje. Como escribió Gaston Bachelard, en 1934, «es necesario sustituir

el hastío de vivir por la alegría de pensar». Y nadie piensa en vano, pero sí en la adquisición y en la comprensión del conocimiento.

- *La cultura profesional.* Ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos. La profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores. El registro de las prácticas, la reflexión sobre el trabajo y el ejercicio de la evaluación son elementos centrales para el perfeccionamiento y la innovación. Son estas rutinas las que hacen avanzar a la profesión.
- *El tacto pedagógico.* ¿Cuántos libros se han usado para intentar aprender este concepto tan difícil de definir? En él cabe esa capacidad de relación y de comunicación sin la cual no se cumple el acto de educar. Y también esa serenidad de quien es capaz de ganarse el respeto, conquistando a los alumnos para el trabajo escolar. Saber conducir a alguien hacia otro margen, el conocimiento, no está al alcance de todos. En la enseñanza, las dimensiones profesionales se cruzan siempre, inevitablemente, con las dimensiones personales.
- *El trabajo en equipo.* Los nuevos modos de profesionalidad docente implican un refuerzo de las dimensiones colectivas y de colaboración, del trabajo en equipo, de la intervención conjunta en los proyectos educativos de la escuela. El ejercicio profesional se organiza, cada vez más, en torno a *comunidades de práctica*, en el interior de cada escuela, pero también en el contexto de movimientos pedagógicos que nos conectan a dinámicas que van más allá de las fronteras organizativas.
- *El compromiso social.* Podemos llamarlo de diferentes formas, pero todas convergen en el sentido de los principios, de los valores, de la inclusión social, de la diversidad cultural. Educar es conseguir que el niño supere las fronteras que tantas veces le han sido trazadas como destino por nacimiento, por la familia o por la sociedad. Hoy, la realidad de la escuela nos obliga a ir más allá de la escuela. Comunicar con el público, intervenir en el espacio público de la educación, forma parte del ethos profesional docente.

Dejo así constancia de cinco disposiciones que son esenciales para la definición de los profesores a día de hoy. Nos sirven de pretexto para la elaboración de las siguientes propuestas sobre la formación de profesores. Son propuestas genéricas que, debidamente contextualizadas, pueden inspirar una renovación de los programas y de las prácticas de formación.

No es necesario decir que, sobre todo en el caso de la formación de profesores de la enseñanza secundaria, el dominio científico de una determinada área de conocimiento es absolutamente imprescindible. Sin ese conocimiento, el resto es irrisorio. Parto del presupuesto de que, en la configuración actual de las políticas europeas, se define el Master como grado académico para la entrada en la profesión docente. Los candidatos al profesorado tendrán así que completar tres etapas de formación:

- La licenciatura en una determinada disciplina científica;
- El master en educación, con un fuerte referencial didáctico, pedagógico y profesional;
- Un periodo de prueba, de iniciación profesional.

Las siguientes propuestas inciden sólo, como es evidente, sobre la segunda y la tercera etapa de la trayectoria de formación como profesor.

## **P<sub>1</sub> – Prácticas**

**La formación de profesores debe asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar**

El debate educativo estuvo marcado, durante mucho tiempo, por la dicotomía teoría/práctica. Es cierto que, a finales del siglo XIX, Henri Marion afirma que, de entre todas las ciencias prácticas, la ciencia política es la más próxima a la pedagogía, una vez que tiene como objetivo la acción y no el saber (1887, pp. 22-38). Y, algunos años más tarde, Émile Durkheim adelanta el concepto de teoría práctica, para intentar escapar de una inútil dicotomía (1993, p. 80).

Pero la verdad es que no hubo ninguna reflexión que permitiese transformar la práctica en conocimiento. Y la formación de profesores continuó siendo dominada más por referencias externas que por referencias internas al trabajo docente. Se impone la necesidad de invertir esta larga tradición, e instituir las prácticas profesionales como lugar de reflexión y de formación.

No se trata de adoptar cualquier deriva practicista y, mucho menos, de acoger las tendencias anti-intelectuales en la formación de profesores (Nóvoa, 2008). Pero si se



trata de abandonar la idea de que la profesión docente se define, primordialmente, por la capacidad de transmitir un determinado saber. Es esta concepción la que ha llevado hacia las interminables discusiones entre *republicanos*, que sólo se interesarían por los contenidos científicos, y *pedagogos*, que colocarían los métodos de enseñanza por delante del resto<sup>1</sup>.

No. Lo que caracteriza la profesión docente es otro lugar, un tercer lugar, en el cual las prácticas se realizan desde un punto de vista teórico y metodológico, dando origen a la construcción de un conocimiento profesional docente.

A este propósito, la comparación con la formación de los médicos, que viene desde el origen de las primeras escuelas normales, en el siglo XIX, continúa revelándose fértil. Inspirado por un texto de Lee Shulman, *An immodest proposal*, tuve la oportunidad, recientemente, de acompañar a un grupo de estudiantes y profesores de Medicina en un hospital universitario. De lo que pude observar, quiero destacar cuatro aspectos: 1) la forma en que se realiza la formación, a partir de la observación, del estudio y del análisis de cada caso; 2) la identificación de aspectos que necesitan profundizar en la teoría, en especial en cuanto a la posibilidad de distintos abordajes de una misma situación; 3) la existencia de una reflexión conjunta, sin confundir los papeles de cada uno (jefe del equipo, médicos, residentes, estudiantes en prácticas, etc.), pero intentando movilizar un conocimiento pertinente y 4) la preocupación por cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los servicios hospitalarios y la necesidad de introducir mejoras de diversa índole.

Estamos ante un modelo que puede servir de inspiración para la formación de profesores. Los cuatro aspectos anteriormente mencionados contienen cuatro lecciones importantes.

En primer lugar, la referencia sistemática a casos concretos y el deseo de encontrar soluciones que permitan resolverlos. Estos casos son *prácticos*, pero sólo se pueden resolver a través de un análisis que, partiendo de ellos mismos, moviliza conocimientos teóricos. La formación de profesores ganaría mucho si se organizase, preferentemente, en torno a situaciones concretas de fracaso escolar, de problemas escolares o de programas de acción educativa. Y si inspirase junto a los futuros profesores la misma obstinación y perseverancia que los médicos revelan en la búsqueda de las mejores soluciones para cada caso.

---

<sup>(1)</sup> Aquí se adopta la división entre «republicanos» y «pedagogos» habitual en las polémicas educativas en Francia (ver la tesis doctoral de Alain Trouvé, 2006).

En segundo lugar, la importancia de un conocimiento que va más allá de la *teoría* y de la *práctica* y que reflexiona sobre el proceso histórico de su constitución, las explicaciones que prevalecieron y las que fueron abandonadas, el papel de ciertos individuos y de ciertos contextos, las dudas que persisten, las hipótesis alternativas, etc. Como escribe Lee Shulman (1986), para ser profesor no basta con dominar un determinado conocimiento, es necesario comprenderlo en todas sus dimensiones.

En tercer lugar, la búsqueda de un conocimiento pertinente, que no es una mera aplicación práctica de una teoría cualquiera, pero que exige siempre un esfuerzo de reelaboración. Ésta es la esencia del trabajo del profesor. En los últimos veinte años, se ha vulgarizado el concepto de transposición didáctica, trabajado por Yves Chevallard (1985), para explicar la acción docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud (1998) adelantó el concepto de transposición pragmática para subrayar la importancia de la movilización práctica de los saberes en situaciones inesperadas e imprevisibles. Personalmente, prefiero hablar de transformación deliberativa, en la medida en que el trabajo docente no se traduce en una mera transposición, pues supone una transformación de los saberes, y obliga a una deliberación, es decir, a una respuesta a dilemas personales, sociales y culturales.

En cuarto lugar, la importancia de concebir la formación de profesores en un contexto de responsabilidad profesional, sugiriendo una atención constante a la necesidad de cambios en las rutinas de trabajo, personales, colectivas u organizativas. La innovación es un elemento central del propio proceso de formación.

## **P<sub>2</sub> – Profesión**

**La formación de profesores debe pasar a ser realizada desde dentro de la profesión, es decir, debe basarse en la adquisición de una cultura profesional, concediendo a los profesores más expertos un papel central en la formación de los más jóvenes**

Esta segunda propuesta es la que mejor ilustra el conjunto de los argumentos que procuro desarrollar en este ensayo. Ésta podría estar escrita de otro modo: devolver la formación de profesores a los profesores. La frase presupone que los profesores se habrán visto apartados de los programas de formación. Y, de hecho, es así.

Los médicos, los ingenieros o los arquitectos tienen un papel dominante en la formación de sus futuros compañeros. No sucede lo mismo con los profesores. Si es natural que sea así por lo que al primer momento de la formación de los profesores de Educación Secundaria (licenciatura) se refiere, nada justifica el papel marginal que desempeñan en el segundo momento (master) e incluso, a veces, en el tercero (iniciación profesional).

En realidad, hubo varios grupos que, progresivamente, fueron asumiendo una responsabilidad cada vez mayor en la formación de los profesores, y en la regulación de la profesión docente, relegando a los propios profesores a un papel secundario. Me estoy refiriendo a un conjunto vasto y heterogéneo de especialistas que ocupan lugares destacados en los departamentos universitarios de Educación (o Ciencias de la Educación) y en las entidades oficiales o para-oficiales responsables de la política educativa.

En el primer caso, la expansión de la *comunidad de formadores de profesores* tuvo efectos muy positivos, sobre todo en lo que se refiere a la proximidad con la investigación y el rigor científico. Pero acentuó, claro está, la tendencia a valorizar el papel de los *científicos de la educación* o de los *especialistas pedagógicos* y de su conocimiento teórico o metodológico en detrimento de los profesores y de su conocimiento práctico. Es innegable que la investigación científica en educación tiene una misión indispensable a cumplir, pero la formación de un profesor encierra una complejidad que sólo se obtiene a partir de la integración en una cultura profesional.

En el segundo caso, se verifica un desarrollo, sin precedentes, de una serie de especialistas y de entidades de acreditación y de evaluación que definen los currículos de la formación de profesores, el modo de entrada en la profesión, las reglas del período de prueba y el juicio sobre el desempeño de la profesión. Estos especialistas están fuertemente influenciados por las organizaciones internacionales (Unión Europea, OCDE, etc.) y tienden a ocupar un espacio que debería ser de la responsabilidad de los profesores más expertos.

La contribución de estos dos grupos es esencial para la formación de profesores. Pero no es posible escribir textos tras textos sobre la *praxis* y el *prácticum*, sobre la *Phronesis* y la *prudentia* como referencias del saber docente, sobre los profesores reflexivos, si no concretamos una mayor presencia de la profesión en la formación (Birmingham, 2004).

Por eso, insisto en la necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores, porque el refuerzo de procesos de formación basados en la investigación solo tiene sentido si éstos se construyen dentro de la profesión. Mientras sean sólo

contribuciones del exterior, serán muy pobres los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente.

Un momento particularmente sensible en la formación de profesores es la fase de iniciación profesional, es decir, los primeros años de ejercicio docente. Una gran parte de nuestra vida profesional se decide en estos años iniciales y a través de la forma como nos integramos en la escuela y en el profesorado. En este sentido, este momento debe ser organizado como parte integrante del programa de formación en articulación con la licenciatura y el master.

En estos años en los que transitamos de alumno para profesor es fundamental consolidar las bases de una formación que tenga como referencia lógicas de seguimiento, de formación *in situ*, de análisis de la práctica y de integración en la cultura profesional docente.

### **P<sub>3</sub> – Persona**

**La formación de profesores debe dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico**

A lo largo de los últimos años, hemos dicho (y repetido) que el profesor es la persona, y que la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos. Que importa, por eso, que los profesores se preparen para un trabajo sobre si mismos, para un trabajo de auto-reflexión y de auto-análisis.

Hemos caminado en el sentido de una mejor comprensión de la enseñanza como profesión de lo humano y lo relacional. Las dificultades suscitadas por los *nuevos alumnos* (por aquellos que no quieren aprender, por aquellos que traen consigo nuevas realidades sociales y culturales para dentro de la escuela) llaman la atención para la dimensión humana y relacional de la enseñanza, para ese cuerpo a cuerpo diario al que los profesores están obligados.

Por lo tanto, esta relación (la calidad de esta relación) exige que los profesores sean personas enteras. No se trata de regresar a una visión romántica del profesorado (a conceptos vocacionales o misionarios). Pero sí se trata de reconocer que los componentes técnicos y científicos, aunque necesarios, no lo son todo en el ser profesor. Y que es fundamental reforzar la persona-profesor y el profesor-persona.

Estamos en el umbral de una propuesta con enormes consecuencias para la formación de profesores, que construye una teoría de la personalidad en el interior de una teoría de la profesionalidad. Siendo así, es importante estimular, junto a los futuros profesores y durante los primeros años de ejercicio profesional, prácticas de autoformación, momentos que permitan la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional.

Me refiero a la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (de capturar) el sentido de una profesión que no cabe tan solo en una matriz técnica o científica. Se hace referencia aquí a algo indefinible, pero que está en la esencia de la identidad profesional docente.

El registro escrito, tanto de las vivencias personales como de las prácticas profesionales, es esencial para que cada uno adquiera una mayor consciencia de su trabajo y de su identidad como profesor. La formación debe contribuir para crear en los futuros profesores hábitos de reflexión y de auto-reflexión que son esenciales en una profesión que no se reduce a matrices científicas o incluso pedagógicas, y que se define, inevitablemente, a partir de referencias personales.

#### **P<sub>4</sub> – «Partilha»<sup>2</sup> (Trabajo cooperativo)**

### **La formación de profesores debe valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela**

La emergencia del profesor colectivo (del profesor como colectivo) es una de las principales realidades del inicio del siglo XXI. Ya habíamos asistido a este fenómeno en otras profesiones, por ejemplo en la sanidad, en ingeniería o en abogacía, pero en la enseñanza, a pesar de la existencia de algunas prácticas de colaboración, no se había verificado aún la consolidación de un verdadero *actor colectivo* en el plano profesional.

Hoy en día, la complejidad del trabajo escolar reclama profundizar en los equipos pedagógicos. La competencia colectiva es más que la suma de las competencias

---

(2) Se mantiene la palabra «partilha», que tiene el mismo significado que la palabra francesa «pantage», para la que no se encuentra una traducción adecuada en castellano. Su significado es compartir, cooperar, trabajar conjuntamente.

individuales. Estamos hablando de la necesidad de un tejido profesional enriquecido, de la necesidad de integrar en la cultura docente un conjunto de modos colectivos de producción y de regulación del trabajo.

Sería demasiado largo exponer, ahora, todas las implicaciones de lo que acabo de afirmar para la formación de profesores. Retengo sólo dos aspectos.

En primer lugar, la idea de escuela como lugar de formación de los profesores, como el espacio de análisis compartido de las prácticas, entendidas como rutina sistemática de seguimiento, de supervisión y de reflexión sobre el trabajo docente. El objetivo es transformar la experiencia colectiva en conocimiento profesional y conectar la formación de profesores con el desarrollo de proyectos educativos en las escuelas.

En segundo lugar, la idea de docencia como colectivo, no sólo en el plano del conocimiento sino también en el plano de la ética. No hay respuestas preestablecidas para el conjunto de dilemas que los profesores son llamados a resolver en una escuela marcada por la diferencia cultural y por el conflicto de valores. Por eso es tan importante asumir una ética profesional que se construye con el diálogo con los otros compañeros.

La colegialidad, el hecho de compartir y las culturas de colaboración no se imponen por vía administrativa o por decisión superior. La formación de profesores es esencial para consolidar convenios en el interior y en el exterior del mundo profesional. Hoy, en un tiempo tan cargado de referencias al trabajo cooperativo de los profesores, es sorprendente la fragilidad de los movimientos pedagógicos que, a lo largo del siglo XX, desarrollaron un papel central en la innovación educativa. Estos movimientos, basados tantas veces en redes informales y asociativas, son espacios insustituibles en el desarrollo profesional de los profesores.

Pat Hutchings y Mary Taylor Huber tienen razón cuando refieren la importancia de reforzar las comunidades de práctica, es decir, un espacio conceptual construido por grupos de educadores comprometidos con la investigación y la innovación, en el cual se discuten ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y se elaboran perspectivas comunes sobre los desafíos de la formación personal, profesional y cívica de los alumnos.

A través de los movimientos pedagógicos o de las comunidades de práctica, se refuerza un sentimiento de clase y de identidad profesional que es esencial para que los profesores se apropien de los procesos de cambio y los transformen en prácticas concretas de intervención. Es ésta la reflexión colectiva que da sentido al desarrollo profesional de los profesores.

Para conseguir esta transformación de fondo en la organización de la profesión docente es fundamental construir programas de formación coherentes. El diálogo

profesional tiene reglas y procedimientos que deben ser adquiridos y ejercitados en las escuelas de formación y durante los primeros años de ejercicio docente. Sin esto, continuaremos repitiendo intenciones que difícilmente tendrán una traducción concreta en la vida de los profesores y de las escuelas.

## **P<sub>5</sub> – Público**

### **La formación de profesores debe estar marcada por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación**

Las escuelas son lugares de relación y de comunicación. Pero las escuelas se comunican mal con el exterior. Los profesores explican mal su trabajo. Las escuelas se resisten a la evaluación y a la prestación de cuentas sobre su trabajo. Y, sobre todo, hay una ausencia de la voz de los profesores en los debates públicos. Es necesario aprender a comunicarse con el público, a tener una voz pública, a conquistar la sociedad para que el trabajo educativo sea comunicado más allá de la escuela.

¿Será que la exposición pública contribuirá a que los profesores y las escuelas se vuelvan más vulnerables? Tal vez. Pero, paradójicamente, esta vulnerabilidad es una condición esencial de su evolución y de su transformación.

La escuela creció como *palacio iluminado*. Hoy, es sólo un polo –sin duda muy importante– en un conjunto de redes y de instituciones que deben responsabilizarse de la educación de los niños y de la formación de los jóvenes. Curiosamente, es este estatuto más modesto el que le permitirá readquirir una credibilidad que fue perdiendo. La contemporaneidad exige que tengamos la capacidad de re-contextualizar la escuela en su propio lugar, valorando aquello que es específicamente escolar, dejando para otras instancias actividades y responsabilidades que hoy le son confiadas.

Es este el sentido de aquello que he designado como nuevo espacio público de la educación, en el cual se podrá celebrar un nuevo contrato entre los profesores y la sociedad. Recorro a Jürgen Habermas (1989) y a su concepto de *esfera pública de acción*. No basta con atribuir responsabilidades a las diversas entidades, es necesario que éstas tomen la palabra, que tengan capacidad de decisión sobre los asuntos educativos.

La concretización de este cambio exige una gran capacidad de comunicación de los profesores y un refuerzo de su presencia pública. Es importante retomar una

tradición histórica de las escuelas de formación de principios del siglo XX, que procuraban acentuar el papel social de los profesores. Hoy, aunque en una perspectiva diferente, es necesario reintroducir esta dimensión en los programas de formación de profesores.

En las sociedades contemporáneas, el prestigio de una profesión se mide, en gran parte, por su valoración social. En el caso de los profesores estamos ante una cuestión decisiva, pues la supervivencia de la profesión depende de la calidad del trabajo interno en las escuelas, pero también de su capacidad de intervención en el espacio público de la educación. Si los programas de formación no contienen esta nueva realidad de la profesión docente dejarán de lado uno de los principales desafíos de este principio del siglo XXI.

## Concluyendo...

De forma simple, he procurado identificar cinco facetas que definen el *buen profesor*: conocimiento, cultura profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo y compromiso social.

Admitiendo que, por lo menos en Europa, nos encaminamos hacia una formación en tres etapas -licenciatura, master, iniciación profesional- estas propuestas se destinan a inspirar, sobre todo, las dos últimas etapas. Sugieren una organización integrada y coherente del master (dos años) y de la iniciación profesional (de dos a tres años). Faltaría todavía referir la importancia de una articulación con las dinámicas de formación continua, pero este no era el tema de este artículo.

En lo esencial, abogo por una formación de profesores construida dentro de la profesión, es decir, basada en una combinación compleja de contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas, pero que tiene como base a los propios profesores, sobre todo a los profesores más expertos y reconocidos.

Las cinco propuestas que referí, marcadas con la letra P, procuran valorar el componente práctico, la cultura profesional, las dimensiones personales, las lógicas colectivas y la presencia pública de los profesores. Son principios que ya inspiran muchos programas de formación de profesores. Por desgracia, no siempre existe una divulgación de estos programas, ni los medios que permitan difundirlos junto a los círculos educacionales y profesionales (Darling-Hammond, Chung y Felow, 2002).



Reconozco que nos hace falta dedicar más tiempo a la comunicación y discusión de estas experiencias concretas. En este artículo quise señalar los principios en los cuales éstas se asientan. En un próximo ensayo procuraré explicar de qué modo estos principios se traducen en dispositivos y programas concretos de formación de profesores, existentes en varias universidades de referencia.

## Referencias bibliográficas

- ALAIN (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF, primera edición, 1932.
- BIRMINGHAM, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R. & FELOW, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302.
- DURKHEIM, É. (1993). *Éducation et Sociologie*. Paris, Quadrige/PUF, cuarta edición.
- GIL, D. (1993). Bachelard et la culture scientifique. Paris: PUF, 7-11.
- HABERMAS, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.
- LABAREE, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 228-233.
- MARION, H. (1887). Pédagogie. En F. BUISSON (Comp.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 2238-2240). Paris: Librairie Hachette, 1e partie, tome II.
- NÓVOA, A. (2008). Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out? *Zeitschrift für Paedagogische Historiographie* (Zürich), 14 (2), 101-102.
- NÓVOA, A. & DEJONG-LAMBERT, W. (2003). Educating Europe - An analysis of EU educational policies. En D. PHILLIPS y H. ERTL (Comps.), *Implementing European Union Education and Training Policy - A comparative study of issues in four member states* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- PERRENOUD, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal), XXIV (3), 487-514.

SHULMAN, L. (1986). Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

TROUVÉ, A. (2006). *La notion de savoir élémentaire et l'école*. Rouen:Thèse de doctorat présentée à l'Université de Rouen, 3 vols.

## Fuentes electrónicas

HUTCHINGS, P Y TAYLOR HUBER, M. *Building the teaching commons*. Recuperado el 23 de noviembre de 2007, de: [www.carnegiefoundation.org](http://www.carnegiefoundation.org)

SHULMAN, L.. *Excellence: An immodest proposal*. Recuperado el 17 de agosto de 2006, de: [www.carnegiefoundation.org](http://www.carnegiefoundation.org)

**Dirección de contacto:** António Nóvoa. Universidad de Lisboa. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Lisboa, Portugal. E-mail: [anovoa@reitoria.ul.pt](mailto:anovoa@reitoria.ul.pt)



## **Investigaciones y estudios**



# **Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria**

## **Design and analysis of an evaluation scale of the climate classroom social variable for Primary and Secondary education pupils**

**Amparo Pérez Carbonell**

**Genoveva Ramos Santana**

*Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Valencia, España.*

**Emelina López González**

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Málaga, España.*

### **Resumen**

Este artículo se enmarca dentro de un proyecto de análisis de variables de contexto que pretende el diseño de cuestionarios que mejoren las actuales evaluaciones de sistemas educativos, aportando más información que explique el producto de dichos sistemas. En concreto, una vez revisadas diferentes variables de contexto en el ámbito educativo, presentamos el trabajo realizado sobre el funcionamiento de una *Escala* que mide la percepción que los alumnos tienen del Clima Social Aula, tanto en primaria como en secundaria, elegidos por muestreo no probabilístico. Si se atiende a las características de la muestra y a la naturaleza de las variables, la metodología propuesta para su desarrollo se centra tanto en el proceso de validación de contenido y de constructo a través de comités de expertos, como en el análisis métrico de la Escala. Los resultados

obtenidos nos llevan, por un lado, a ofrecer una definición propia del constructo «Clima Social Aula» y, por otro, a comprobar el alto nivel de consistencia interna de la escala, a la unión de determinados ítems de la misma en factores, posibilitando reducir su número, y a la constatación de diferencias entre los niveles de percepción del «Clima Social Aula» en las valoraciones dadas por los alumnos. Dichos resultados nos llevan a proponer una nueva Escala integrada por un conjunto de ítems destinados a medir aquello que pretendemos «percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma».

*Palabras claves:* clima aula, Educación Primaria, Educación Secundaria, fiabilidad, validez, escalas.

### **Abstract**

This article forms part of a project of analysis of context variables, that seeks the design of questionnaires that improve the current assessments of educational systems, providing more information that explains these systems results. Specifically, once several context variables in the educational field had been reviewed, we submitted the work made about the functioning of a *scale* that measures the students' perception of Classroom Social Climate, both in elementary and secondary school, chosen by non-probabilistic sample. The methodology proposed for the development of the project, considering the characteristics of the sample and the nature of the variables, is focused on a validation process of both its content and its construct through committees of experts, and on the metric analysis of the scale. The results achieved take us, on the one hand, to offer a suitable definition of the construct Classroom Social Climate. On the other hand,

- a) We verify the high level of the scale of internal consistence.
- b) The merger of certain items of the scale into factors, making it possible to reduce their number, and
- c) The confirmation of differences between levels of perception of Classroom Social Climate in the assessments given by the students.

These results take us to proposing a new scale that was made up by a group of items aimed to measure what we intend: 'the perception that each member of the classroom has of the daily internal life'.

*Key words:* climate classroom, Secondary education, Primary education, scales, validity, reliability.

## Introducción

Muchos de los estudios que abordan la evaluación de estudiantes se centran en la identificación de aquellas variables que, claramente, intervienen en su rendimiento (Ruz-Primo; Jornet y Backhoff, 2006). Sin embargo, cada vez en mayor medida se empieza a percibir la necesidad de analizar o estudiar las llamadas variables de contexto<sup>1</sup>, por permitir éstas explicar ese producto una forma más completa, entendido no sólo desde el rendimiento, sino también desde la consecución de productos afectivos. Es desde este marco que nos proponemos construir una escala de valoración destinada a conocer la percepción que los protagonistas del trabajo en el aula –profesor y alumno– tienen sobre una de esas variables de contexto: el Clima Social Aula.

Cuando nos adentramos en el estudio de la variable clima, apreciamos la gran variedad de definiciones que existen, fundamentalmente debido a que ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Sin embargo, tras la revisión realizada se puede comprobar que, entre los distintos autores, existe un convencimiento que compartimos: se trata de un constructo difícil de abordar por su complejidad.

Encontramos diferentes estudios que señalan concepciones teóricas desde las que se pueden enmarcar las distintas acepciones empleadas para su definición (Stewart, 1979; Brandt & Weinert, 1981; Anderson, 1985; Silva, 1992; Fernández y Asensio, 1993). Es a partir de la síntesis elaborada por Brandt & Weinert (1981) sobre los diferentes enfoques acerca del clima –como algo objetivo y medible; algo subjetivo y colectivo; o algo subjetivo e individual– que entendemos el Clima Social Aula desde este último enfoque, es decir, desde la construcción subjetiva e individual que hace cada sujeto.

Asumimos los estudios realizados, entre otros, por Hoy et al. (1991); Asensio (1992); Sabo (1995); Emmons, Comer y Haynes (1996); Conley y Muncey, (1999); González Galán (2004) y Trianes et al. (2006), en los que se considera el constructo Clima dependiente de las percepciones de las personas involucradas en el mismo y, por lo tanto, con está exento de cierta subjetividad. Y planteamos el Clima Social Aula como *la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima.*

---

<sup>(1)</sup> Tema sobre el que estamos trabajando a través de dos proyectos: *Evaluación del Clima Social Aula en secundaria* (Proyecto Precompetitivo de la Universitat de València. Convocatoria 2005) y *Análisis de Variables de Contexto: diseño de cuestionario de contexto para la evaluación de Sistema Educativo* (Proyecto I+D+I. Convocatoria 2005).

Con este planteamiento nos propusimos elaborar una Escala que nos permitiese operativizar la concepción de Clima Social Aula explicitada. Una escala construida apoyándonos en la definición acordada, de la revisión de otras escalas (cuyos referentes para adoptar las dimensiones del constructo se centran en el trabajo de Tagiuri 1968 –ver Anexo I–) que proporcionan evidencia empírica sobre los aspectos a atender en la medición de clima y del esfuerzo constante por conciliar la revisión teórica y la empírica en el seno de comités de expertos. Tras un pase piloto, realizamos diferentes análisis de la escala que nos llevan a hacer una propuesta que consideramos debe seguir siendo revisada.

## Objetivo

El objetivo principal de este artículo es presentar el análisis de una escala destinada a evaluar el Clima Social Aula en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Objetivo que se consigue desde:

- El diseño de una escala base de *Clima Social del Aula* para alumnos.
- La valoración del funcionamiento de dicha escala tras el estudio piloto.

Son objetivos que no podrían ser alcanzados si previamente no se realiza:

- Una revisión de las aportaciones teóricas sobre el constructo, junto con un análisis de las dimensiones y los reactivos utilizados en otras escalas.
- Una definición del constructo *Clima Social Aula*.

## Metodología

El estudio que presentamos se enmarca dentro de los procesos de revisión y elaboración de instrumentos, es decir, partimos de una propuesta metodológica inmersa en la medición educativa cuyas características son las siguientes:



- Una aproximación cualitativa a la validación de contenido y del constructo basada en *Comités de Expertos*, con la finalidad de identificar elementos relevantes en la evaluación de Clima Social Aula y la revisión lógica de reactivos (formulación, comprobación de la carencia de sesgo...).
- Una aproximación cuantitativa, correlacional, de encuesta, para la validez de constructo. El análisis métrico de la escala. La selección de ítems y el análisis de consistencia interna.

## Muestra

Conforme a un tipo de muestreo no probabilístico trabajamos con un total de 14 centros de la Comunidad Valenciana, en 6º de primaria y 4º de secundaria. Aunque dichos centros no fueron elegidos al azar, sus características concuerdan con las de la población de referencia. Se entrevistó a un total de 917 alumnos, de los que 510 cursaban 6º de Primaria y 407 4º de Secundaria (ver Tabla I y Tabla II). Al aplicar el instrumento aparecen observaciones ausentes o valores perdidos debido a la ausencia de respuestas por parte de los sujetos. Además, en los análisis de fiabilidad y factorial posteriores es preciso combinar parejas de ítems, por lo que las observaciones ausentes matizan el tamaño de las muestras consideradas inicialmente. Se ha realizado, por tanto, un recuento de estos valores en los distintos ítems, y en ambas muestras de Primaria y Secundaria no hay elementos para los que se obtenga un 5% o más de observaciones ausentes (en las variables donde se ha podido encontrar una mayor presencia, su número no supera el 2% del total). No obstante, al imputar estos valores por la media estimada de la serie correspondiente, se observan diferencias significativas con la prueba t de Student entre las parejas de ítems (presente/ausente). Igualmente, la prueba MCAR de Little (Missing Completely At Random) (Little y Rubin, 2002) aplicada a las matrices de covarianzas y correlaciones aporta estadísticos chi-cuadrado significativos, lo que pone en duda su carácter aleatorio así como su conveniencia a la hora de imputarlos. De otro lado, al hacer un análisis de las observaciones ausentes por casos se aprecia que los sujetos con no respuestas ocasionan valores perdidos en numerosos ítems, lo que hace aconsejable considerar sólo aquellos sujetos que aporten información completa.

Por tanto, según las anteriores consideraciones, y en relación al tamaño de las muestras iniciales, en los análisis de fiabilidad y factorial se emparejaron ítems sin observaciones ausentes, trabajando con una muestra real que comprendía el 79% de los alumnos de Primaria (398) y el 86% de Secundaria (348). Así, se ha considerado

menos importante la información que haya podido desaprovecharse, que el hecho de que los datos ausentes sigan un patrón no aleatorio. Además, calculado el posible ligero aumento de error de estimación ocasionado por la disminución de los tamaños muestrales en el teórico caso de máxima variabilidad, la pérdida de precisión representa apenas un 4% respecto a las muestras iniciales con valores ausentes.

Así mismo, hay que destacar que la recogida de información sobre la muestra se realizó a finales de curso, entre la segunda quincena de mayo y la primera de junio, con el fin de reflejar las características del Clima Social Aula al final del año académico cursado. A los alumnos participantes se les explicó el interés de que sus respuestas fueran sinceras para favorecer resultados útiles.

**TABLA I.** Centros de primaria participantes en el estudio

| CENTROS      | ALUMNOS |       |
|--------------|---------|-------|
|              | N       | %     |
| <b>A</b>     | 51      | 10,0  |
| <b>B</b>     | 78      | 15,3  |
| <b>C</b>     | 56      | 11,0  |
| <b>D</b>     | 89      | 17,5  |
| <b>E</b>     | 108     | 21,2  |
| <b>F</b>     | 18      | 3,5   |
| <b>G</b>     | 42      | 8,2   |
| <b>H</b>     | 68      | 13,3  |
| <b>Total</b> | 510     | 100,0 |

**TABLA II.** Centros de secundaria participantes en el estudio

| CENTROS      | ALUMNOS |       |
|--------------|---------|-------|
|              | N       | %     |
| <b>A</b>     | 59      | 14,5  |
| <b>B</b>     | 84      | 20,6  |
| <b>C</b>     | 29      | 7,1   |
| <b>D</b>     | 78      | 19,2  |
| <b>E</b>     | 112     | 27,5  |
| <b>F</b>     | 45      | 11,1  |
| <b>Total</b> | 407     | 100,0 |

## Variables

En cuanto a las variables que se incluyen en este estudio, encontramos:

- Un primer núcleo destinado a conocer algunos aspectos generales de la muestra que responde a:
  - *Variables personales*: características referidas al género, la edad, la autoimagen, las actividades de tiempo de ocio y el grupo de amigos
  - *Variables del centro*: nombre del centro, tipo de centro, curso y grupo.
  - *Variables de rendimiento*: años de permanencia en el colegio; curso repetido; nota esperada en matemáticas y nota esperada en lenguaje.
- Un segundo núcleo, el cual recoge las variables sobre los aspectos considerados por los Comités de Expertos como pertinentes y adecuadas respecto al constructo objeto de estudio, y que denominamos: *Variables de Clima Social Aula*. El proceso metodológico seguido para su selección se expone con detalle en el siguiente apartado. Además, hay que señalar que son éstas las variables que van a constituir la escala objeto de estudio.

## Análisis

Los análisis que se han desarrollado en este estudio hacen referencia, concretamente, a la validez de contenido, a la validez de constructo y a la fiabilidad de los ítems. Pasamos a comentar tales análisis:

## Validez de Contenido

En este apartado se desarrolla una revisión lógica de la documentación encontrada y seleccionada para el estudio de la variable Clima Social Aula en las distintas bases de datos que consultadas, atendiendo, por un lado, a su relevancia en nuestro campo y, por otro, a la fecha del estudio (se seleccionaron preferentemente los elaborados entre 1998 y 2006). Tales como: el Catálogo Online de Bibliotecas de la Universitat de València: OPAC; la Base de datos de Educación: ERIC; Catálogo de artículos de revistas sobre Ciencias Sociales y Humanidades: ISOC; el Catálogo de fuentes monográficas de bibliotecas y centros

del CSIC: CIRBIC-L; el Catálogo de fuentes de revistas de bibliotecas y centros del CSIC: CIRBIC-R; la Red de Bases de Datos de Información Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia: REDINED; la Base de datos de la Agencia Española del ISBN; y el Catálogo de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.

Por otro lado, se lleva a cabo el análisis de las escalas elaboradas por otros autores –revisión de instrumentos (ver Anexo I). Desde una aproximación cualitativa basada en Comités de Expertos, se gestiona la creación del *Comité de Expertos Internos* y del *Comité de Expertos Externos*– constituido, a su vez, por profesores en activo de Primaria y Secundaria, y por profesores de universidad pertenecientes al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Con este análisis se pretende llegar a un consenso intersubjetivo tanto en lo referente a la definición de los elementos relevantes en la evaluación del constructo «*Clima Social Aula*», como en la pertinencia respecto a ese constructo teórico de los diferentes ítems formulados en los distintos instrumentos hallados y revisados.

- El Comité de Expertos Internos –profesores pertenecientes al grupo de Evaluación y Medición (GEM)– y el Comité de Expertos Externos de Universidad se centraron en las siguientes actividades:
  - El análisis del constructo *Clima Social Aula*. La revisión teórica sobre el mismo, con la finalidad de identificar un constructo diferenciado de otros y con entidad independiente.
  - El análisis mediante la revisión lógica de todos los instrumentos encontrados y de sus respectivos ítems –un total de 450 ítems una vez eliminados los que aparecían repetidas veces en los distintos instrumentos revisados–, al objeto de valorar diferentes aspectos: la calidad técnica de los ítems (adecuada formulación, no repetición y comprobación de la carencia de sesgo de los mismos), su coherencia con la definición del constructo y la vigencia del estudio.
  - El planteamiento de la definición del constructo *Clima Social de Aula* a partir de *Técnicas de Grupo de Discusión* entre el Comité de Expertos Interno y el Comité de Expertos Externos de Universidad.
  - La selección lógica de los ítems pertinentes según la definición del constructo asumida por ambos comités entre los ya utilizados en otros estudios (ver Anexo I), teniendo presente criterios como: el concepto implícito del constructo,

la atención a las edades de los sujetos del estudio, la adecuación de la formulación del enunciado y la no repetición del ítem literal o de su concepto.

- Además, el trabajo del Comité de Expertos se centró en el consenso intersubjetivo de cada uno de los ítems seleccionados por los mencionados comités en lo referente a:
  - El grado de relevancia de los elementos en la evaluación del constructo Clima Social Aula.
  - La pertinencia de los diferentes ítems que se les plantean en función de ese constructo teórico.
  - La/s fuente/s de recogida de información que debe/n ser asumida/s.

En definitiva, atendiendo a la *validez de contenido* se trata de realizar una propuesta acerca de la definición y del conjunto de ítems que recoja aquellos aspectos resaltados por todos los comités. De ahí que, una vez revisados los elementos seleccionados por ellos, se procediese a realizar el listado de ítems que conforman el instrumento propuesto, denominado *Escala de Valoración de Clima Social Aula* (ver Anexo II).

## **Validez de Constructo**

Se decide llevar a cabo un estudio de la dimensión de la escala propuesta mediante un análisis factorial exploratorio realizado de acuerdo con el procedimiento de componentes principales y comprobando, además, el adecuado grado de asociación entre las variables (KMO de .90 en Primaria y de .91 en Secundaria). Así pues, no se establecieron «a priori» los factores, sino que se pretendió que estos fueran determinados mediante el propio análisis. Igualmente, se opta por la rotación oblicua para no forzar metodológicamente la representación factorial resultante, lo que lleva a considerar a priori que teóricamente los factores resultantes no tienen por qué ser ortogonales. De este modo, se pretende fijar la extensión que debe tener la escala para medir el constructo Clima Social Aula diseñada desde las expectativas teóricas generadas, y establecer las dimensiones que subyacentes.

Además, también se realiza un análisis de conglomerados para poder revelar las estructuras, relaciones, ordenaciones y clasificaciones existentes entre los datos. De esta forma, se puede observar que hay grupos o conjunto de variables dentro de la escala que son valorados de manera similar por los estudiantes, lo que permite,

además, conocer posibles tipologías de perfiles relacionados con la percepción del Clima Social Aula. En ambos niveles -primaria y secundaria- se prueban soluciones de dos a cinco grupos, y se elige como más representativa la de dos grupos, atendiendo a criterios de parsimonia -explicación por el menor número de grupos en igualdad de calidad en la diferenciación del perfil-; significación estadística -diferencias entre los centroides de las variables de los perfiles identificados-; escalamiento inicial de los perfiles a nivel global; y número de casos integrados en los conglomerados, evitando agrupaciones residuales.

### Análisis de Fiabilidad

Respecto a los indicadores de fiabilidad considerados en este estudio, cabe señalar que, en primer lugar, el cuestionario fue aplicado en diferentes días y en diversos centros por un equipo formado por cinco personas, todas ellas conocedoras del estudio y que habían participado en la selección de ítems. En segundo lugar, para obtener la consistencia interna global de la prueba, así como para la revisión del comportamiento de los ítems de la escala construida, se obtuvo el coeficiente *alfa de Cronbach*. Tras calcularlo, se dispuso de información relevante que orientó la toma de decisiones sobre los ítems que había que eliminar, revisar o mantener.

Por último, hemos de especificar que, dentro del estudio piloto para la escala destinada a medir la percepción que los alumnos tienen sobre el Clima Social Aula, se incluyen algunos ítems de sinceridad con posiciones diferentes a las de sus correspondientes antagónicos, situados de forma aleatoria dentro de la escala -en el caso tanto de primaria como de secundaria. Son ítems destinados a maximizar la validez de la información obtenida (ver Tabla III), ya que aportan información sobre la sinceridad con que se ha respondido.

TABLA III. Ítems de sinceridad de la escala

| ÍTEMS DE SINCERIDAD   | ÍTEMS ORIGINALES DE LA ESCALA   |
|---|---|
| Ítem 40. Creo que nuestros profesores no nos escuchan.            | Ítem 13. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir.         |
| Ítem 41. Los alumnos nos llevamos mal con los profesores.         | Ítem 18. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables. |
|   | Ítem 22. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial.     |
| Ítem 43. El ambiente que hay en clase, es casi siempre tranquilo. | Ítem 55. Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia.   |

Nos encontramos así con un conjunto de siete ítems que nos permiten analizar si hay alguna relación de dependencia o independencia entre las parejas de ítems antagónicos. Dada esta pretensión y la naturaleza de las variables con las que trabajamos, se realiza un análisis de tablas de *contingencia*.

## Resultados

Exponemos los resultados obtenidos en los análisis realizados, lo que permite concretar los ítems de la Escala propuesta para los niveles educativos de Primaria y Secundaria.

### Resultados de la aplicación piloto

En primer lugar señalar brevemente que, a través del análisis de tablas de contingencia podemos afirmar –tanto en Primaria, como en Secundaria– con un nivel de confianza del 99%, que las contestaciones dadas en cada uno de los ítems pares de sinceridad tienen relación con las dadas en sus ítems antagónicos. De este modo comprobamos que las parejas de ítems de sinceridad (ítem 40-ítem 13; ítem 41-ítems 18 y 22; e ítem 43-ítem 55) son dependientes entre sí pero en sentido inverso (ver Tabla IV y Tabla V).

TABLA IV. Tabla de Contingencia de ítems en nivel Primaria

| Ítems | $\chi^2$ | Sig. | Asociación | Sig. | r Spearman | Sig. |
|-------|----------|------|------------|------|------------|------|
| 13-40 | 58.255   | ***  | 17.394     | ***  | -.227      | ***  |
| 18-41 | 235.706  | ***  | 97.832     | ***  | -.411      | ***  |
| 22-41 | 104.575  | ***  | 57.602     | ***  | -.333      | ***  |
| 43-55 | 103.493  | ***  | 61.759     | ***  | -.364      | ***  |

\*\*\* p<.001

**TABLA V.** Tabla de Contingencia de ítems en nivel Secundaria

| Ítems        | $\chi^2$ | Sig. | Asociación | Sig. | r Spearman | Sig. |
|--------------|----------|------|------------|------|------------|------|
| <b>13-40</b> | 163.130  | ***  | 78.608     | ***  | -.455      | ***  |
| <b>18-41</b> | 156.062  | ***  | 105.640    | ***  | -.531      | ***  |
| <b>22-41</b> | 148.074  | ***  | 94.126     | ***  | -.511      | ***  |
| <b>43-55</b> | 149.262  | ***  | 87.063     | ***  | -.469      | ***  |

\*\*\* p<.001

### Validez de Contenido

Tras la revisión de los documentos e instrumentos seleccionados, y de los ítems más adecuados para su medida, los comités llegan a un consenso sobre la definición del constructo *Clima Social Aula* entendiéndolo como:

la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima.

Asimismo, tras la información aportada por dichos comités, se elabora el *instrumento tipo* para realizar el estudio piloto de aplicación presencial destinado a alumnos de los niveles de 6º de Primaria y 4º de Secundaria (ver Anexo II).

### Validez de Constructo

En el análisis factorial propuesto en ambos niveles pone de manifiesto la existencia de factores en la escala que son comunes a un conjunto determinado de ítems, lo que permite reducir su número.

En el *nivel de Primaria*, se observan los siguientes aspectos (ver Tabla VI):

- Se obtienen 10 dimensiones básicas que explican el 54,99% de la varianza total.



- En la varianza explicada por los factores, podemos apreciar cómo el primer factor satisface por sí mismo el 42,13% del total explicado. Los demás presentan explicaciones que se encuentran entre un 12,86% –corresponde al segundo factor– y un 4,58% –del factor 10–.

Así pues, podemos considerar que, en términos generales, son los primeros factores los que presentan un nivel de explicación de varianza suficiente.

**TABLA VI.** Contribuciones (%) a la explicación de la varianza –total y explicada– por los factores

| FACTOR | 1 <sup>a</sup> | 2 <sup>b</sup> | 3 <sup>c</sup> | 4 <sup>d</sup> |
|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1      | 23.17          | 23.17          | 42.13          | 42.13          |
| 2      | 7.07           | 30.24          | 12.86          | 54.99          |
| 3      | 4.02           | 34.26          | 7.31           | 62.30          |
| 4      | 3.73           | 37.99          | 6.78           | 69.08          |
| 5      | 3.22           | 41.21          | 5.86           | 74.94          |
| 6      | 3.16           | 44.37          | 5.75           | 80.69          |
| 7      | 2.86           | 47.24          | 5.20           | 85.89          |
| 8      | 2.68           | 49.92          | 4.93           | 90.82          |
| 9      | 2.56           | 52.47          | 4.65           | 95.47          |
| 10     | 2.52           | 54.99          | 4.58           | 100.00         |

a. Explicación de la varianza total; b. Explicación acumulada de la varianza total; c. Varianza explicada en el espacio n-factorial; d. Varianza explicada acumulada en el espacio n-factorial

En el *nivel de Secundaria*, se obtienen 10 dimensiones básicas con una explicación de varianza total del 59.93%. Señalando que el primer factor satisface por sí mismo el 43,99% del total explicado y, el resto presentan explicaciones que se encuentran entre un 11,98% –corresponde al segundo factor– y un 4,09% –factor 10–. Al igual que sucede en el nivel de Primaria, se observa que son los primeros factores los que presentan un nivel de explicación de varianza suficiente (ver Tabla VII).

**TABLA VII.** Contribuciones (%) a la explicación de la varianza –total– y explicada– por los factores

| <b>FACTOR</b> | <b>1<sup>a</sup></b> | <b>2<sup>b</sup></b> | <b>3<sup>c</sup></b> | <b>4<sup>d</sup></b> |
|---------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>1</b>      | 26.36                | 26.36                | 43.99                | 43.99                |
| <b>2</b>      | 7.18                 | 33.54                | 11.98                | 55.97                |
| <b>3</b>      | 4.81                 | 38.35                | 8.02                 | 63.99                |
| <b>4</b>      | 4.18                 | 42.53                | 6.97                 | 70.96                |
| <b>5</b>      | 3.71                 | 46.24                | 6.19                 | 77.15                |
| <b>6</b>      | 3.19                 | 49.43                | 5.33                 | 82.48                |
| <b>7</b>      | 2.80                 | 52.23                | 4.66                 | 87.14                |
| <b>8</b>      | 2.77                 | 54.99                | 4.62                 | 91.76                |
| <b>9</b>      | 2.49                 | 57.48                | 4.15                 | 95.91                |
| <b>10</b>     | 2.45                 | 59.93                | 4.09                 | 100.0                |

a. Explicación de la varianza total; b. Explicación acumulada de la varianza total; c. Varianza explicada en el espacio n-factorial; d. Varianza explicada acumulada en el espacio n-factorial.

Por otro lado, en el *análisis de conglomerados* realizado probamos diferentes soluciones, eligiendo como más representativa la que marca dos grupos, como ya justificamos en el apartado de análisis.

En el *nivel de Primaria*, cada grupo puede caracterizarse por los siguientes aspectos:

- El grupo 1 está compuesto por 237 alumnos. Su perfil representa el conjunto de alumnos que han optado por dar una respuesta vinculada a la opción «bastantes veces»/«de acuerdo» (opción 3), con clara tendencia hacia la respuesta de «siempre y muy de acuerdo» (opción 4) en ítems relacionados con su interés por sacar buenas notas, así como con el sentimiento de aprender cosas útiles; el orgullo de pertenencia a su clase; el respeto manifiesto de su profesor por ellos, su trabajo y sus sentimientos; la buena comunicación entre los profesores o la percepción de que sus profesores disfrutaban con su trabajo de docentes. Al mismo tiempo, las opciones de «a veces» y «en desacuerdo» se muestran en aspectos como: evitar menospreciarse entre ellos; prestar atención a sus compañeros; la adecuación física del aula; el alboroto en el aula o la evitación de la competitividad entre ellos y la falta de apoyo del profesorado a que los alumnos puedan hacer las cosas a su manera.

- El grupo 2 está compuesto por 161 alumnos. Se caracteriza por reunir a aquellos que han optado por la opción «a veces»/«en desacuerdo» (opción 2). La tendencia de respuesta a cada uno de los ítems se repite, se une a la ya comentada en el caso de los alumnos del perfil del grupo 1, pero con opciones de respuesta siempre inferiores.

Se constata que las diferencias entre los dos niveles de percepción del Clima Social Aula entre los alumnos de Primaria aparecen escaladas en la totalidad de las afirmaciones a la que responden, siendo, además, significativas las diferencias entre el grupo de alumnos que opta por la opción «bastantes veces»/«de acuerdo» (opción 3) y el que manifiesta claramente la opción «a veces»/«en desacuerdo» (opción 2) –(ver Tabla VIII).

**TABLA VIII.** Valores centroides de los grupos en primaria

| ÍTEMS  | 1     | 2     | ÍTEMS  | 1     | 2     |
|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| Ítem12 | 3,435 | 2,814 | Ítem33 | 3,211 | 2,503 |
| Ítem13 | 3,371 | 2,981 | Ítem34 | 3,232 | 2,211 |
| Ítem14 | 3,544 | 2,677 | Ítem35 | 3,249 | 2,478 |
| Ítem15 | 3,869 | 3,385 | Ítem36 | 2,570 | 2,161 |
| Ítem16 | 3,709 | 3,410 | Ítem37 | 2,578 | 1,888 |
| Ítem17 | 3,063 | 2,453 | Ítem38 | 3,654 | 3,311 |
| Ítem18 | 3,249 | 2,534 | Ítem39 | 3,312 | 2,342 |
| Ítem19 | 3,481 | 2,764 | Ítem42 | 3,684 | 3,193 |
| Ítem20 | 3,519 | 2,621 | Ítem44 | 3,443 | 2,472 |
| Ítem21 | 3,224 | 2,590 | Ítem45 | 3,068 | 2,360 |
| Ítem22 | 3,367 | 2,615 | Ítem46 | 2,962 | 2,335 |
| Ítem23 | 2,089 | 1,733 | Ítem47 | 3,549 | 2,938 |
| Ítem24 | 2,612 | 2,329 | Ítem48 | 3,156 | 2,304 |
| Ítem25 | 3,869 | 3,565 | Ítem49 | 3,612 | 3,075 |
| Ítem26 | 3,329 | 2,553 | Ítem50 | 3,207 | 2,528 |
| Ítem27 | 2,966 | 2,311 | Ítem51 | 2,443 | 1,826 |
| Ítem28 | 3,730 | 3,236 | Ítem52 | 3,684 | 3,398 |
| Ítem29 | 2,975 | 2,242 | Ítem53 | 3,380 | 3,130 |
| Ítem30 | 3,325 | 2,379 | Ítem54 | 3,013 | 2,311 |
| Ítem31 | 3,460 | 2,870 | Ítem55 | 2,646 | 3,236 |
| Ítem32 | 3,249 | 2,242 |        |       |       |

En el *nivel de Secundaria* cada grupo puede caracterizarse de acuerdo con los siguientes aspectos:

- El grupo 1 está compuesto por 191 alumnos. Agrupa el conjunto de alumnos que han optado por dar una respuesta vinculada a la opción «bastantes veces»/«de acuerdo» (opción 3), con tendencia hacia la respuesta de «siempre y muy de acuerdo» (opción 4) en ítems fundamentalmente relacionados con: apreciar la tarea realizada por el profesor en cuanto a sus enseñanzas; el respeto de ideas y sentimientos que hay que tener ante otros o no menospreciarse entre sí; e, incluso, ante el planteamiento de si el profesor explica las normas de forma muy clara. También en aspectos relacionados con encontrarse contentos en clase, y percibir la satisfacción del profesor cuando obtienen buenas notas. Al mismo tiempo, las opciones de «a veces» y «en desacuerdo» se muestran en aspectos sobre la competitividad que se genera en el aula, dando esas valoraciones a ítems como: si a algunos de sus compañeros les gusta ser los primeros; si pretenden que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros o si se forman pequeños grupos en clase sin importar lo que le pasa al resto.
- El grupo 2 está compuesto por 57 alumnos. Su perfil es el de aquellos que han optado por la opción «a veces»/«en desacuerdo» (opción 2). Respecto a la tendencia de respuesta a cada uno de los ítems podemos observar cómo es similar a la ya comentada en los alumnos del perfil del grupo 1, pero con opciones de respuesta siempre inferiores.

Las diferencias entre los dos grupos constituyen una en relación con la totalidad de las afirmaciones dadas, a excepción del ítem 24. Dichas diferencias son, además, significativas, salvo en el caso de la pregunta 24, entre el grupo de alumnos que optan por la opción «bastantes veces»/«de acuerdo» (opción 3) y el que se decantan claramente por la opción «a veces»/«en desacuerdo» (opción 2) (ver Tabla IX).

**TABLA IX.** Valores centroides de los grupos en Secundaria

| ÍTEMS  | 1     | 2     | ÍTEMS  | 1     | 2     |
|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| Ítem12 | 3,063 | 2,229 | Ítem32 | 3,120 | 2,217 |
| Ítem13 | 3,047 | 2,293 | Ítem33 | 3,173 | 1,981 |
| Ítem14 | 3,105 | 2,401 | Ítem34 | 2,916 | 2,242 |
| Ítem15 | 3,707 | 3,064 | Ítem35 | 3,037 | 2,446 |
| Ítem16 | 3,628 | 3,089 | Ítem36 | 2,592 | 1,873 |
| Ítem17 | 2,649 | 2,019 | Ítem37 | 2,487 | 1,7   |
| Ítem18 | 3,084 | 2,274 | Ítem38 | 3,503 | 3,248 |
| Ítem19 | 3,524 | 2,841 | Ítem39 | 2,885 | 1,962 |
| Ítem20 | 3,419 | 2,599 | Ítem42 | 3,377 | 2,936 |
| Ítem21 | 2,895 | 2,070 | Ítem44 | 3,419 | 2,758 |
| Ítem22 | 3,262 | 2,312 | Ítem45 | 3,000 | 2,127 |
| Ítem23 | 2,335 | 2,006 | Ítem46 | 2,691 | 1,917 |
| Ítem24 | 2,414 | 2,465 | Ítem47 | 3,283 | 2,490 |
| Ítem25 | 3,895 | 3,631 | Ítem48 | 3,000 | 2,006 |
| Ítem26 | 3,482 | 2,924 | Ítem49 | 3,403 | 2,682 |
| Ítem27 | 2,942 | 2,325 | Ítem50 | 2,822 | 2,172 |
| Ítem28 | 3,623 | 2,860 | Ítem51 | 2,419 | 1,879 |
| Ítem29 | 2,728 | 2,083 | Ítem52 | 3,555 | 2,962 |
| Ítem30 | 3,215 | 2,236 | Ítem53 | 3,466 | 2,955 |
| Ítem31 | 3,445 | 2,866 | Ítem54 | 2,639 | 2,045 |
|        |       |       | Ítem55 | 2,681 | 2,019 |

## Fiabilidad

En lo referente a alumnos, tanto en Primaria (N= 398;  $\alpha=0.8965$ ), como en Secundaria (N= 348;  $\alpha=0.9215$ ), la consistencia interna es alta y muy alta. Para los alumnos de Primaria, la escala ganaría consistencia interna si se eliminaran los ítems 13, 16, 23, 24 y 55; y si se revisarían los ítems 25, 28, 33, 36, 38, 42, 46, 51, 53 y 54 (ver Anexo II). En relación con los alumnos de Secundaria, los ítems 23, 24 y 38 tendrían que eliminarse para conseguir mayor fiabilidad, y convendría revisar los ítems 16, 17, 25, 42, 46, 51, 54 y 55 (ver Anexo II).

## Definición de una versión final de la escala de medida del clima social aula

Todas las especificaciones comentadas en el apartado anterior fueron atendidas para proponer una nueva escala con la pretensión de conseguir que todos los ítems incluidos midan aquello que pretendemos, *Clima Social Aula*, y que dicha medida sea a la vez consistente y constante.

A tal efecto y una vez revisados los *análisis sobre la validez de constructo y fiabilidad*, nos encontramos que:

- En los dos primeros factores (Factor 1 y Factor 2), hay una explicación de varianza importante (en el Factor 1, un 42% en Primaria y el 43,99% en Secundaria; en el Factor 2, el 12,86% en Primaria y un 11,98% en Secundaria) (ver Tabla X y Tabla XI). Ninguno de los ítems que componen ambos factores en los dos niveles son ítems que deban ser eliminados atendiendo a su consistencia interna, y tan sólo se considera que debe revisarse para su posterior uso el ítem 25 del Factor 2 para Secundaria. Además, tanto en Primaria como en Secundaria, hay ítems que se agrupan dentro de los que presentan una percepción que tiende hacia «siempre o muy de acuerdo».

TABLA X. Ítems que componen el Factor 1 y el Factor 2 en el nivel de Primaria

| NIVEL DE PRIMARIA |   |        |            |
|-------------------|---|--------|------------|
| Nº ÍTEM           | FACTOR I<br>Relación, interés y comunicación<br>$\alpha = 0.8149$           | $r$    | $\alpha^*$ |
| 12                | Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros          | 0.4873 | 0.8043     |
| 14                | Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos                   | 0.5036 | 0.8041     |
| 18                | Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables               | 0.6315 | 0.7739     |
| 22                | La relación entre los profesores y los alumnos es cordial                   | 0.6116 | 0.7780     |
| 30                | En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores | 0.6322 | 0.7736     |
| 47                | Hay una buena comunicación entre nuestros profesores                        | 0.6113 | 0.7794     |

| <b>Nº ÍTEM</b> | <b>FACTOR 2<br/>Cohesión y satisfacción del grupo<br/><math>\alpha=0.8201</math></b> | $\alpha^*$ |        |
|----------------|--|------------|--------|
| 19             | Los alumnos estamos contentos con el grupo clase                                     | 0.6514     | 0.7773 |
| 20             | Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase                                    | 0.5850     | 0.7919 |
| 26             | En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien                                     | 0.6667     | 0.7742 |
| 31             | En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros              | 0.5642     | 0.7964 |
| 35             | Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros                                      | 0.5260     | 0.8039 |
| 44             | Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)                 | 0.5290     | 0.8048 |

$\alpha$ = Alfa de Cronbach  $\gamma$  = Correlación ítem/escala  $\alpha^*$ = Alfa si se elimina el ítem

**TABLA XI.** Ítems que componen el Factor 1 y el Factor 2, en el nivel de Secundaria

| <b>NIVEL DE SECUNDARIA</b> |   |            |            |
|----------------------------|---|------------|------------|
| <b>Nº ÍTEM</b>             | <b>FACTOR I<br/>Relación, Interés y Comunicación<br/><math>\alpha=0.864</math></b>  | $\gamma$   | $\alpha^*$ |
| 12                         | Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros                  | 0.589      | 0.850      |
| 13                         | Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir                               | 0.518      | 0.859      |
| 14                         | Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos                           | 0.570      | 0.852      |
| 18                         | Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables                       | 0.673      | 0.841      |
| 22                         | La relación entre los profesores y los alumnos es cordial                           | 0.701      | 0.838      |
| 30                         | En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores         | 0.689      | 0.839      |
| 47                         | Hay una buena comunicación entre nuestros profesores                                | 0.641      | 0.845      |
| 48                         | Los profesores se sienten orgullosos de esta clase                                  | 0.552      | 0.856      |
| <b>Nº ÍTEM</b>             | <b>FACTOR 2<br/>Cohesión y Satisfacción del grupo<br/><math>\alpha=0.854</math></b> | $\alpha^*$ |            |
| 19                         | Los alumnos estamos contentos con el grupo clase                                    | 0.694      | 0.822      |
| 20                         | Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase                                   | 0.663      | 0.828      |
| 25                         | El aula es un lugar dónde me siento solo  | 0.327      | 0.867      |
| 26                         | En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien                                    | 0.741      | 0.815      |
| 31                         | En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros             | 0.668      | 0.826      |
| 35                         | Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros                                     | 0.573      | 0.840      |
| 44                         | Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)                | 0.641      | 0.830      |

$\alpha$ = Alfa de Cronbach  $\gamma$  = Correlación ítem/escala  $\alpha^*$ = Alfa si se elimina el ítem

- El tercer factor muestra tan sólo una explicación de varianza del 7,31% en Primaria y del 8,02% en Secundaria, y aunque, en un principio, se consideró que debía incluirse dentro de la estructura resultante, posteriormente no se consideró que fuera lo correcto. Se propone que los dos ítems que lo componen en *Primaria* (ítem 23 y 24) sean eliminados por su falta de consistencia interna con el resto de la escala. En el *Secundaria*, el Factor 3 está compuesto por los ítems 23, 24, 33 y 51, y sucede, por tanto, algo similar: se propone eliminar los ítem 23 y 24, y revisar el ítem 51 atendiendo a la consistencia interna (ver Tabla XII y Tabla XIII). Por último, en Secundaria todos los ítems que componen este factor, con excepción del 24, aparecen agrupados entre aquellos cuya respuesta tiende a «nunca o muy en desacuerdo». En el caso del ítem 24, por el contrario se aprecia el comportamiento inverso.

TABLA XII. Ítems que componen el Factor 3, en el nivel de Primaria

| Nº ÍTEM | FACTOR 3<br>Competitividad<br>$\alpha=0.356$                                     | $\gamma$ |
|---------|--|----------|
| 23      | A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros                         | 0.218    |
| 24      | Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros | 0.218    |

$\alpha$ = Alfa de Cronbach  $\gamma$ = Correlación ítem/escala

TABLA XIII. Ítems que componen el Factor 3, en el nivel de Secundaria

| Nº ÍTEM | FACTOR 3: Competitividad<br>$\alpha=0.582$  | $\gamma$ | $\alpha^*$ |
|---------|---|----------|------------|
| 23      | A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros  | 0.467    | 0.422      |
| 24      | Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros                      | 0.307    | 0.552      |
| 33      | En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros   | 0.354    | 0.520      |
| 51      | Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros | 0.332    | 0.535      |

$\alpha$ = Alfa de Cronbach  $\gamma$  = Correlación ítem/escala  $\alpha^*$ = Alfa si se elimina el ítem



Del mismo modo, y en lo que respecta al *trabajo realizado con los ítems*, hay que resaltar que:

- Ninguno de los elementos que componen la Escala final propuesta para cualquiera de los dos niveles de estudio debe ser eliminado debido a su consistencia interna.
- Todos los ítems que se propone que formen parte de la escala en uno u otro nivel pertenecen a factores que aportan una varianza explicada suficiente.
- Los ítems ponen de manifiesto una percepción que tiende hacia la valoración de «siempre o muy de acuerdo», dentro de la escala analizada.
- Todos los ítems fueron formulados a partir de las dimensiones teóricas que con mayor frecuencia han sido aceptadas y adoptadas en los instrumentos revisados: satisfacción, cohesión y comunicación.
- Creemos conveniente mantener una escala Likert de cuatro puntos para favorecer el posicionamiento de los sujetos.

En todo caso, asumiendo las matizaciones que se han ido efectuando en esta exposición al realizar los análisis, planteamos una *nueva escala* para la valoración del *Clima Social Aula* en alumnos de primaria y secundaria (ver Tabla XIV y Tabla XV).

TABLA XIV. Ítems escala de alumnos de Primaria

| ÍTEMS ESCALA ALUMNOS PRIMARIA   | Nunca/<br>Muy de<br>acuerdo | A veces/<br>En des-<br>acuerdo | Bastantes<br>veces/<br>De<br>acuerdo | Siempre/<br>Muy de<br>acuerdo |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| <b>DIMENSIÓN INTERÉS</b>  |                             |                                |                                      |                               |
| 1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros   |                             |                                |                                      |                               |
| 2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos            |                             |                                |                                      |                               |
| <b>DIMENSIÓN SATISFACCIÓN</b>   |                             |                                |                                      |                               |
| 3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase                     |                             |                                |                                      |                               |
| 4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase                    |                             |                                |                                      |                               |
| 5. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase) |                             |                                |                                      |                               |

TABLA XIV. Continuación

| ÍTEMS ESCALA ALUMNOS PRIMARIA   | Nunca/<br>Muy de<br>acuerdo | A veces/<br>En des-<br>acuerdo | Bastantes<br>veces/<br>De<br>acuerdo | Siempre/<br>Muy de<br>acuerdo |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| <b>DIMENSIÓN RELACIÓN</b>   |                             |                                |                                      |                               |
| 6. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial                    |                             |                                |                                      |                               |
| 7. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables                |                             |                                |                                      |                               |
| 8. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien                             |                             |                                |                                      |                               |
| 9. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros                              |                             |                                |                                      |                               |
| <b>DIMENSIÓN COMUNICACIÓN</b>   |                             |                                |                                      |                               |
| 10. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores |                             |                                |                                      |                               |
| 11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros     |                             |                                |                                      |                               |
| 12. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores                        |                             |                                |                                      |                               |

TABLA XV. Ítems escala de alumnos de Secundaria

| ÍTEMS ESCALA ALUMNOS SECUNDARIA   | Nunca /<br>Muy en<br>desacuer-<br>do | A veces/<br>En des-<br>acuerdo | Bastantes<br>veces/ De<br>acuerdo | Siempre<br>/Muy de<br>acuerdo |
|---|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <b>DIMENSIÓN INTERÉS</b>  |                                      |                                |                                   |                               |
| 1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros   |                                      |                                |                                   |                               |
| 2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos            |                                      |                                |                                   |                               |
| <b>DIMENSIÓN SATISFACCIÓN</b>   |                                      |                                |                                   |                               |
| 3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase                     |                                      |                                |                                   |                               |
| 4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase                    |                                      |                                |                                   |                               |
| 5. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase                   |                                      |                                |                                   |                               |
| 6. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase) |                                      |                                |                                   |                               |

TABLA XV. Continuación

| ÍTEMS ESCALA ALUMNOS SECUNDARIA   | Nunca / Muy en desacuerdo | A veces/ En desacuerdo | Bastantes veces/ De acuerdo | Siempre /Muy de acuerdo |
|---|---------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| <b>DIMENSIÓN RELACIÓN</b>   |                           |                        |                             |                         |
| 7. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial                    |                           |                        |                             |                         |
| 8. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables                |                           |                        |                             |                         |
| 9. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien                             |                           |                        |                             |                         |
| 10. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros                             |                           |                        |                             |                         |
| <b>DIMENSIÓN COMUNICACIÓN</b>   |                           |                        |                             |                         |
| 11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores |                           |                        |                             |                         |
| 12. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros     |                           |                        |                             |                         |
| 13. En estas clases se propician debates  |                           |                        |                             |                         |
| 14. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores                        |                           |                        |                             |                         |
| 15. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir                       |                           |                        |                             |                         |

## Conclusiones

Finalmente, tras todo lo señalado en este estudio, podemos concluir que:

- Es preciso mantener una discusión teórica que ayude a definir los constructos objetos de medida. Discusión que puede centrarse, como ha sido en el caso de este trabajo en: la revisión del marco teórico en el que está inmerso el constructo; el conocimiento y la revisión del modo en que ha sido evaluado desde cada una de las corrientes teóricas; y la toma de una posición desde la cual efectuar la propuesta.
- Hemos conseguido uno de los objetivos fundamentales: plantear una definición específica de *Clima Social Aula* centrada en los elementos de la relación profesor-alumnos y entre iguales, diferenciada de lo que puede entenderse como clima clase, de aprendizaje o institucional e, incluso, clima organizacional.

- Plantemos la necesidad de trabajar con comités de expertos para la definición de constructos en estudios de estas características, puesto que es un elemento sumamente importante en el proceso de discusión a través del cual se consigue un consenso partiendo desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas.
- Presentamos una propuesta de Escala para ambos niveles educativos, centrada en las dimensiones de interés, satisfacción, relación y comunicación. Todas ellas compuestas a su vez por ítems que demuestran tener una alta consistencia interna y relacionados con factores que aportan suficiente varianza explicada.
- Y, por último, dado que hay una evolución social que se refleja en las aulas, es preciso llevar a cabo una revisión constante y actualizar las Escalas destinadas a medir constructos que influyen de manera tan directa en el desarrollo integral de los alumnos.

## Referencias Bibliográficas

- ANDERSON, C. S (1985). The Investigation of School Climate. En G. R. AUSTIN Y H. GARBER (eds.), *Research on Exemplary Schools*, 6 (pp. 97-126), Orlando: Academic Press.
- ANDERSON, G. J. Y WALBERG, H. J. (1974). Learning environments. En H. J. WALBERG, *Evaluating educational performance*. Berkeley: McCutchan.
- ASENSIO MUÑOZ, I. (1992). *La medida del clima en instituciones de educación superior*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- BAEZA, S. (2005) *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- BRANDT, P. Y WEINERT, C. (1981). The PRQ-a social support measure. *Nursing Research*, 30(5), 277-280.
- CONLEY, S. Y MUNCEY, D. E. (1999). Organizational Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. En H. J. FREIBERG (ed.), *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Gran Bretaña: Falmer Press.
- EMMONS, C. L., COMER, J. P. Y HAYNES, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J. P. COMER, N. M. HAYNES, E. JOYNER Y M. BEN-AVIE (eds.), *Rallying the whole village*. Nueva York: Teachers College Press.
- FERNANDEZ DÍAZ, M. J. Y ASENSIO MUÑOZ, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.

- FRASER, B. J. (1982). *ICEQ. Individualized Classroom Environment Questionnaire*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- FRASER, B. J., TREAGUST, D. F. Y DENNIS, N. C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at Universities and Colleges. *Studies in Higher Education*, 1 (11), 43-54.
- GONZÁLEZ GALÁN, A. (2004). Evaluación del clima escolar como factor de calidad. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla
- HOY, W. K., TARTER, J. C. Y KOTTKAMP, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- LITTLE, R. J. A. Y RUBIEN, D. B. (2002). *Statistical análisis with missing data* (2ª ed.). New York: Wiley
- MARJORIBANKS, K. (1980). *School Enviromental Scale*. Australia: Jan Press.
- RUZ-PRIMO, A., JORNET, J. M., Y BACKHOFF, E. (2006). Acerca de la validez de los exámenes de calidad y logro educativos (EXCALE). *Cuadernos de investigación*, 20 del INEE. México: México D.F.
- SABO, D. (1995). Organizational climate of Middle Schools and the quality of student life. *Journal Research and Development in Education*, 28 (3), 150-160.
- SILVA VÁZQUEZ, M. (1992). Hacia una definición comprehensiva del Clima Organizacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (4), 443-451.
- STEWART, D. (1979). A Critique of School Climate: What It Is, How It Can Be Improved and Some General Recommendations *The Journal of Educational Administration*, 17 (2), 148-159.
- TAGIURI, R. (1968). The concept of Organizational Climate. En R. TAGIURI Y G. H. LITWIN (eds.), *Organizational Climate Explorations of a Conceot*. Harvard: Harvard University Division of Research, Graduate School of Business Administration.
- TRIANES, M. V., BLANCA, M. J., DE LA MORENA, L., INFANTE, L. Y RAYA, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psibicobema*, 18 (2), 272-277.
- TRICKETT, E. J. Y MOOS, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 93-102.
- VILLA, A. (1992). El ambiente del aula percibido a través del instrumento de Percepción de Ambiente Escolar (PAE) y su relación con las preferencias demodolos de profesor en la E.G.B. En B. BÁEZ DE LA FÉ, *Clima Organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- VILLAR, L. M. (1988). Diseño de un instrumento para medir el clima en el aula universitaria. Enseñanza. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 6, 29-46.

## Fuentes electrónicas

CUESTIONARIO SOBRE CLIMA ESCOLAR (n.d). Recuperado en septiembre de 2006, de: <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/doc/ClimaEscolarCuestionarioTagiuri.doc>

GUTIÉRREZ MARFILEÑO, V. E. *Batería de instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado en septiembre de 2006, de: <http://www.inee.edu.mx>.

## ANEXO I

TABLA XVI. Instrumentos revisados

| NOMBRE   | DIMENSIONES  | ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA   |
|--|--|---|
| <b>(SES) School Environment Scale.</b><br><b>Marjoribanks, Kevin (1980)</b>                  | Contexto Regulatorio<br>Contexto Imaginativo<br>Contexto Instructivo<br>Contexto Interpersonal<br><br><b>N° ítems: 40</b>  | <b>Escala de contestación</b><br><b>Ta.</b> Totalmente de acuerdo<br><b>A.</b> De acuerdo, bastante de acuerdo<br><b>I.</b> Indeciso, sin opinión clara<br><b>D.</b> En desacuerdo, bastante en desacuerdo<br><b>Td.</b> Totalmente en desacuerdo<br><b>Fuente a quién se pregunta: Alumnos</b>                   |
| <b>(CES) Classroom Environment Scale.</b><br><b>Trickett, E.M. y Moos, R.H. (1973)</b>       | Implicación, Orden y Organización, Control del Profesor, Afiliación, Innovación, Orientación a la tarea, Apoyo del Profesor, Claridad de las Normas, Competitividad<br><br><b>N° ítems: 90</b>   | <b>Escala de contestación</b><br>Contestación a dos polos: Verdadero / Falso que manifiestan los ALUMNOS con la cuestión planteada<br><br><b>Fuente a quién se pregunta: Alumnos</b>  |
| <b>(LEI) Learning Environment Inventory.</b><br><b>Anderson, G.J. y Walberg, H.J. (1974)</b> | Cohesión interna, Diversidad, Formalidad, Velocidad, Ambiente, Fricción, Orientación a los objetivos, Favoritismo, Pandilla, Satisfacción, Desorganización, Dificultad, Apatía, Democracia, Competitividad<br><br><b>N° ítems: 105</b> | <b>Escala de contestación</b><br><b>CD</b> Completamente en desacuerdo con la cuestión planteada<br><b>D</b> Desacuerdo con la cuestión planteada<br><b>A</b> Acuerdo con la cuestión planteada<br><b>CA</b> Completamente de acuerdo con la cuestión planteada<br><br><b>Fuente a quién se pregunta: Alumnos</b> |

TABLA XVI. Continuación

| NOMBRE   | DIMENSIONES   | ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA   |
|--|---|---|
| <p><b>(MCI) My Class Inventory (Versión simplificada del LEI). Anderson, G.J. y Walberg, H.J. (1974)</b></p>                     | <p>Satisfacción, Fricción, Competitividad, Dificultad, Cohesión</p> <p><b>Nº ítems: 60</b></p>  | <p><b>Escala de contestación</b><br/>Contestación a dos polos: Acuerdo / Desacuerdo que manifiestan los ALUMNOS con la cuestión planteada</p> <p><b>Fuente a quién se pregunta: Alumnos</b></p>   |
| <p><b>(P.A.E.) Percepción Ambiente Escolar. Villa, A. (1992)</b></p>   | <p>Libertad de expresión, Atracción, Rechazo, Normas, Satisfacción, Ambiente Estimulante</p> <p><b>Nº ítems: 24</b></p>   | <p><b>Escala de contestación</b><br/><b>TA</b> Totalmente de acuerdo<br/><b>A</b> De acuerdo, parcialmente de acuerdo<br/><b>R</b> Regular. Ni en desacuerdo ni de acuerdo<br/><b>D</b> En desacuerdo, parcialmente en desacuerdo<br/><b>TD</b> Totalmente en desacuerdo</p> <p><b>Fuente de recogida de información: Alumnos</b></p>   |
| <p><b>Cuestionario sobre Clima Escolar</b></p>   | <p>Profesionalidad, Relaciones sociales, Gestión, Ambiente escolar</p> <p><b>Nº ítems: 27</b></p>   | <p><b>Contestación ante dos polos opuestos</b></p> <p><b>Fuente de recogida de información: Alumnos, Profesores, Miembros del AMPA</b></p>  |
| <p><b>(ICEQ) Individualized Classroom Environment Questionnaire. Fraser, B. (1982)</b></p>                                       | <p>Personalización, Participación, Independencia, Investigación, Diferenciación</p> <p><b>Nº ítems: 50</b></p>  | <p><b>Escala de contestación</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preferiría que no ocurriese esta actividad CASI NUNCA</li> <li>2. Preferiría que ocurriese esta actividad POCAS VECES</li> <li>3. Preferiría que ocurriese esta actividad ALGUNAS VECES</li> <li>4. Preferiría que ocurriese esta actividad A MENUDO</li> <li>5. Preferiría que ocurriese esta actividad FRECUENTEMENTE</li> </ol> <p><b>Fuente a quién se pregunta: Alumnos</b></p> |
| <p><b>(CUCEI) College and University Classroom Environment Inventory. Fraser, B.J.; Treagust, D.F. y Dennis, N.C. (1986)</b></p> | <p>Personalización, Implicación, Cohesión con los estudios, Satisfacción, Orientación en la tarea, Innovación, Individualización</p> <p><b>Nº ítems: 49</b></p> | <p><b>Escala de contestación</b><br/><b>CD</b> Completamente en desacuerdo con la cuestión planteada<br/><b>D</b> Desacuerdo con la cuestión planteada<br/><b>A</b> Acuerdo con la cuestión planteada<br/><b>CA</b> Completamente de acuerdo con la cuestión planteada</p> <p><b>Fuente a quién se pregunta: Alumnos</b></p>  |

TABLA XVI. Continuación

| NOMBRE   | DIMENSIONES   | ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA  |
|--|---|--|
| <b>(IACU) Inventario de Ambiente de Clases Universitarias. Villar Angulo, J.L. (1988)</b>                          | Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación, Gestión<br><br><b>Nº ítems: 49</b>   | <b>Escala de contestación</b><br>1 Total desacuerdo con la cuestión planteada<br>2 Desacuerdo con la cuestión planteada<br>3 Acuerdo con la cuestión planteada<br>4 Total acuerdo con la cuestión planteada<br><b>Fuente a quién se pregunta: Alumnos</b>                    |
| <b>(ESOC) Escala Sistémica de Observación de la Clase Baeza, S. (2005)</b>   | Cohesión, Flexibilidad, liderazgo, comunicación<br><br><b>Nº ítems: 47</b>  | <b>Escala de contestación</b><br>1 Nunca<br>2 A veces<br>3 Regular<br>4 Constantemente<br><b>Fuente a quién se pregunta: Alumnos y Profesores</b>  |
| <b>Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primaria Gutiérrez Marfileño, V.E.</b> | Nivel de conflictividad en la escuela<br>Forma de resolución de conflictos<br>Dinámica de la relación entre los actores<br>Existencia de canales de comunicación<br>Existencia de un clima de confianza<br><br><b>Nº ítems: depende fuente, oscila entre 23 y 33.</b> | <b>Escala de contestación en todos:</b><br>5= Muy de acuerdo<br>4= De acuerdo<br>3= En desacuerdo<br>2= Muy en desacuerdo<br>1= Sin elementos para responder<br>0= Indeciso<br><br><b>Fuente a quién se pregunta: Supervisores, Directores, Padres, Alumnos y Profesores</b> |



## ANEXO II

### CUESTIONARIO PILOTO CLIMA SOCIAL AULA

-ALUMNOS/AS-

1. **Nombre del Colegio** \_\_\_\_\_
2. **Curso** \_\_\_\_\_ **Grupo** \_\_\_\_\_
3. **Edad** \_\_\_\_\_
4. **Sexo**
  - Chico
  - Chica
5. **¿Es el primer año que estás en este Colegio?**
  - SI
  - NO
6. **¿Has repetido algún curso?**
  - SI, en este mismo colegio
  - SI, en otro colegio
  - NO
7. **En Matemáticas**
  - Creo que aprobaré sin problemas (Sobresaliente/Notable)
  - Creo que aprobaré (Bien)
  - Creo que suspenderé
8. **En Lenguaje**
  - Creo que aprobaré sin problemas (Sobresaliente/Notable)
  - Creo que aprobaré (Bien)
  - Creo que suspenderé
9. **Habitualmente quedo para salir con:**
  - Compañeros de mi clase
  - Compañeros del colegio pero que no van a mi clase
  - Amigos que no van a mi colegio, ni a mi clase
  - Con todos
  - Con otros \_\_\_\_\_
10. **Generalmente, ¿qué actividad/ des realizas en tu tiempo de ocio?**
  - Deporte
  - Video juegos
  - Salir con amigos

- Actividades culturales (cine, teatro...)
- Todas
- Otras \_\_\_\_\_

**11. Señala con cuál o cuáles de estas características te sientes identificado.**

**Creo que soy....**

- Inteligente
- Buen deportista
- Simpático
- Trabajador
- Otras \_\_\_\_\_

|   | Nunca | A veces | Bastantes veces | Siempre |
|---|-------|---------|-----------------|---------|
| 12. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros                        |       |         |                 |         |
| 13. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir                                     |       |         |                 |         |
| 14. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos                                 |       |         |                 |         |
| 15. Los profesores nos enseñan a que respetemos la ideas y los sentimientos de otras personas |       |         |                 |         |
| 16. Los profesores se muestran satisfechos cuando sacamos buenas notas                        |       |         |                 |         |
| 17. Los profesores felicitan a los alumnos que ayudan a otros compañeros                      |       |         |                 |         |
| 18. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables                             |       |         |                 |         |
| 19. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase  |       |         |                 |         |
| 20. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase   |       |         |                 |         |
| 21. Me parece que los profesores disfrutan con su trabajo                                     |       |         |                 |         |
| 22. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial                                 |       |         |                 |         |
| 23. A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros                                  |       |         |                 |         |
| 24. Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros          |       |         |                 |         |
| 25. El aula es un lugar dónde me siento solo  |       |         |                 |         |

|     |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|
| 26. | En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien   |  |  |  |  |
| 27. | En esta clase los alumnos prestamos atención a lo que otros compañeros dicen                       |  |  |  |  |
| 28. | Los profesores se preocupan porque los alumnos no menospreciemos (o insultemos) a otros compañeros |  |  |  |  |
| 29. | Entre nosotros evitamos menospreciarnos (o insultarnos)  |  |  |  |  |
| 30. | En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores                        |  |  |  |  |
| 31. | En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros                            |  |  |  |  |
| 32. | La mayor parte de los profesores nos animan a hablar en nuestro grupo clase                        |  |  |  |  |
| 33. | En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros  |  |  |  |  |
| 34. | Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos                                   |  |  |  |  |
| 35. | Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros  |  |  |  |  |
| 36. | En esta clase se propician debates   |  |  |  |  |
| 37. | En esta clase los profesores animan a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta   |  |  |  |  |
| 38. | En esta clase, los profesores esperan que los alumnos sigamos las normas                           |  |  |  |  |
| 39. | En esta clase los profesores y los alumnos nos preocupamos unos de otros                           |  |  |  |  |
| 40. | Creo que nuestros profesores no nos escuchan   |  |  |  |  |
| 41. | Los alumnos nos llevamos mal con los profesores  |  |  |  |  |
| 42. | Los alumnos de esta clase nos interesamos por sacar buenas notas                                   |  |  |  |  |

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 43. El ambiente que hay en clase, es casi siempre tranquilo   |                   |               |            |                |
| 44. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)                                  |                   |               |            |                |
| 45. Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha" general de los alumnos de este grupo clase  |                   |               |            |                |
| 46. <b>La clase es un espacio físico confortable (luz adecuada, organizada, no hay ruidos...)</b>         |                   |               |            |                |
| 47. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores  |                   |               |            |                |
| 48. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase  |                   |               |            |                |
| 49. En este grupo aprendemos muchas cosas interesantes (a nivel personal y de conocimientos)              |                   |               |            |                |
| 50. Los alumnos nos preocupamos mucho del progreso de esta clase  |                   |               |            |                |
| 51. Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros |                   |               |            |                |
| 52. Creo que el tutor ha explicado claramente cuáles son las normas de funcionamiento de esta clase       |                   |               |            |                |
| 53. Creo que el tutor ha explicado claramente que sucederá si un alumno rompe una norma                   |                   |               |            |                |
| 54. Pienso que en esta clase existen demasiadas reglas y normas   |                   |               |            |                |
| 55. Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia   |                   |               |            |                |

¡Muchas gracias por tu colaboración!

**Dirección de contacto:** Genoveva Ramos Santana. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Avd. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia, España. E-mail: genoveva.ramos@uv.es

# Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica

## Barriers to the access of women to management positions at University

Marina Tomàs Folch

Cristina Guillamón Ramos

*Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España*

### Resumen

Las instituciones universitarias no son pioneras en tener la mejor proporción posible de mujeres en cargos de gestión académica. Todo lo contrario, en el mundo empresarial se ha avanzado más. Las profesoras universitarias que ocupan cargos de gestión académica permanecen durante más tiempo ocupando cargos dentro de un mismo nivel en la estructura vertical de la organización que sus compañeros y muestran escaso interés por acceder a cargos de nivel superior en la escala jerárquica de la gestión universitaria. El estudio de las razones por las cuáles ocurre esto es el principal objetivo de este artículo.

A través de un cuestionario suministrado a 150 profesores y profesoras pertenecientes a cuatro universidades catalanas, cuyos departamentos eran dirigidos por mujeres, así como 18 entrevistas realizadas a personas expertas en temas de gestión, liderazgo y género se obtiene una serie de razones y percepciones sobre las barreras y dificultades que encuentran las mujeres para acceder a cargos académicos en la universidad y ejercerlos.

Entre las barreras que impiden a las profesoras universitarias ejercer cargos de gestión encontramos que algunas de tipología interna y otras de tipología externa. Entre las internas se pueden citar las propias de los procesos de socialización: diferencias en la educación de niños y niñas, miedo a defraudar las expectativas del papel femenino, falta de modelos donde mirarse,

poco interés por el estilo de liderazgo tradicional o baja autoestima. Entre las externas podemos citar la cooptación, la dificultad de conciliación entre vida profesional y familiar, la cultura sexuada de las universidades y los estereotipos ligados al género femenino y el liderazgo.

*Palabras clave:* órganos de gestión, acceso a cargos directivos, género, mujeres, barreras internas y externas, universidad, cultura organizacional, techo de cristal, liderazgo.

### **Abstract**

Universities are not pioneering in having the best proportion of women in the academic management positions. All the opposite, business enterprise has moved forward faster. Furthermore, it seems that female professors who have an academic management charge remain during more time occupying charges in the same vertical structure level of the organization than do their male colleagues, showing a scarce interest in accessing to superior charges in the hierarchical scale of the university management. The main objective of this article is to study the reasons by which it happens.

Applying a survey to 150 professors of four Catalan Universities, whose departments were led by women, and interviewing 18 experts in management, leadership and gender issues, several of the reasons and perceptions about the barriers and difficulties that female professors find in order to accede and develop academic management positions have been obtained.

Barriers which make female professors unlikely to access to academic management positions are divided up into two groups: internal and external. Among those of an internal nature, we could mention the internalization of sex-specific behavioral models that correspond to a socialization process based on boy's and girl's differences, the fear of deceiving female role expectations, the absence of female mentors, the scarce interest of women in the traditional way of leadership or their poor self-esteem. Among the external barriers we can include cooptation, difficulties in balancing professional and familiar life, the gendered university culture and stereotypes related to feminine gender and leadership.

*Key words:* management, access to management positions, gender, women, internal and external barriers, University, organizational culture, glass ceiling, leadership.

## **Planteamiento del tema objeto de estudio**

Las cifras demuestran que a inicios del siglo XXI las mujeres están poco presentes entre el personal docente e investigador (especialmente en las categorías profesionales más

elevadas) de las instituciones de educación superior, y que su presencia es aún menor entre quienes ocupan cargos de gestión. Ello es así aunque el colectivo de estudiantes esté cada vez más feminizado en su globalidad (con diferencias según tipología de estudios y áreas de conocimiento) y aunque sean las estudiantes quienes obtienen la mayoría de los títulos universitarios expedidos.

Ante esta situación, cabe preguntarse por los motivos que justifican dichas cifras con la intención de determinar qué barreras, dificultades, obstáculos o escollos encuentran las profesoras universitarias<sup>1</sup>. Conocer dicha información debe permitirnos elaborar e introducir medidas correctivas.

## Fundamentación teórica

Si tomamos en consideración la distribución del profesorado de las universidades catalanas según categoría y sexo en enero de 2005 (Torres y Cazalla, 2006), se puede afirmar que el personal docente en Cataluña -al igual que en el resto de las universidades españolas- continua siendo mayoritariamente masculino, de manera que sólo una de cada tres personas pertenecientes a este colectivo profesional es mujer (hay 4.561 profesoras entre una comunidad docente de 13.294 personas). Además, se observan también notorias diferencias según categoría profesional. Así, las mujeres constituyen el 36% del profesorado con contrato no estable (asociados, colaboradores, lectores y visitantes), mientras que el porcentaje decae en el caso de las titulares y es aun menor en el de las catedráticas.

Se puede afirmar, por tanto, que el profesorado numerario de las universidades públicas es eminentemente masculino al igual que lo es la cúpula académica: los catedráticos. A esto hay que añadir que, tal y como señalan García León y García Cortázar (1996, pp. 342-344), las catedráticas representan *una minoría simbólica dentro de un grupo profesional masculino que desarrolla sus tareas en una institución que paradójicamente cuenta con una mayoría femenina*.

---

<sup>(1)</sup> Este artículo ha sido elaborado a partir de la investigación *La perspectiva del género en las universidades y el ejercicio de cargos académicos* coordinada por la profesora Marina Tomàs y de la que han formado parte las profesoras María del Mar Duran, Cristina Guillamón y Marita Sánchez, y el profesor José Manuel Lavié, y que contó con el apoyo del Institut Català de les Dones (U-35/05).

Las cifras no difieren demasiado cuando se toma en consideración el sexo de las personas que desarrollan cargos de gestión. En el caso de las cuatro universidades que participaron en nuestra investigación, sólo una está presidida por una rectora, y dos cuentan con equipos rectorales paritarios, aunque los otros cargos considerados (decanato, dirección de escuela universitaria y de departamento) están altamente masculinizados en todas las universidades (ver tabla n. 1).

A nivel nacional, durante el curso 2005-06 sólo cuatro de las setenta y tres universidades estaban dirigidas por una rectora (Universidad de Girona, Universidad de Málaga, Universitat Oberta de Catalunya y Universidad Ramon Llull), una cifra poco afortunada si se tiene en cuenta que hace veinticuatro años que Elisa Pérez Vera abrió camino al convertirse en la primera rectora de una universidad española, concretamente, de la UNED.

TABLA I. Asunción de cargos de gestión según cargo, universidad y sexo (curso 2005-06)

| UNIVERSIDAD<br>CARGOS | 1     |        | 2     |        | 3     |        | 4           |        |
|-----------------------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------------|--------|
|                       | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer       | Hombre |
| <b>Rector/a</b>       | 0     | 1      | 0     | 1      | 0     | 1      | 1           | 0      |
| %                     | 0     | 100    | 0     | 100    | 0     | 100    | 100         | 0      |
| <b>Vicerector/a</b>   | 6     | 4      | 2     | 7      | 2     | 8      | 1           | 2      |
| %                     | 60    | 40     | 22,22 | 77,78  | 20    | 80     | 25          | 75     |
| <b>Decano/Decana</b>  | 3     | 8      | 5     | 13     | 1     | 8      | 0           | 8      |
| %                     | 27,27 | 72,73  | 27,77 | 72,73  | 11,11 | 88,89  | 0           | 100    |
| <b>Director/a</b>     | 1     | 2      | 2     | 0      | 1     | 3      | 3           | 7      |
| <b>Escuela</b>        | 33,33 | 66,67  | 100   | 0      | 25    | 75     | 30          | 70     |
| %                     |       |        |       |        |       |        |             |        |
| <b>Director/a</b>     | 12    | 42     | 26    | 77     | 1     | 8      | (sin datos) |        |
| <b>Departamento</b>   | 22,22 | 77,78  | 25,24 | 74,76  | 11,11 | 88,89  |             |        |
| %                     |       |        |       |        |       |        |             |        |

Coincidimos con Alberdi (1996, p. 77) cuando manifiesta:

la situación de las mujeres ha cambiado aunque el acceso al poder sigue siendo desigual. El prestigio, los ingresos, el poder, el acceso a la gestión de las universidades sigue estando de forma abrumadoramente mayoritaria en manos masculinas. El género persiste como criterio diferenciador de poder en las universidades. Las razones pueden ser muchas, la realidad es indiscutible. La presencia de mujeres tiende a reducirse según se asciende de nivel, de categoría y de prestigio en la universidad.



Una vez hecha la fotografía de la situación, cabe buscar una explicación para estas cifras. ¿Por qué las mujeres no acceden a dichos cargos de gestión? ¿Cuáles son los motivos?

A esta realidad las propias mujeres empezaron a llamarla «techo de cristal» en la década de 1980, utilizando la metáfora para referirse a todas aquellas barreras invisibles que muchas mujeres encuentran en el mundo laboral y que comportan una discriminación vertical que se aprecia al comprobar como disminuye la proporción de mujeres a medida que se asciende en la pirámide de la organización, un fenómeno que otros autores han dado en llamar «suelo pegajoso» (Heward, 1996; Estebaranz, 2004), ya que parece que las mujeres caminen sobre un suelo, la base de una pirámide, que las engancha y no les permite desprenderse para acceder a posiciones de nivel superior.

Barberá (s.a.) define el «techo de cristal» como:

un muro invisible pero infranqueable de procedimientos, estructuras, relaciones de poder, creencias, etc. que dificulta el acceso de las mujeres a puestos de decisión y el desarrollo de sus potencialidades. (...) diferentes investigaciones (...) destacan como principales factores que mantienen el *techo de cristal* los relativos a aspectos externos e interactivos como la cultura organizacional y las cargas familiares.

Mingorance, Calderón y Estebaranz (2004, p. 109) afirman que *la existencia del techo de cristal que impide que las mujeres alcancen los puestos de máxima responsabilidad en igualdad es una realidad. Es transparente, no se ve bien, solo chocas con él cuando tratas de atravesarlo*, pero también añaden que *el cristal se puede romper y se está rompiendo*.

Otros autores, como Santos Guerra (2000, p. 56) afirman que:

las mujeres tienen un *techo de cristal* sobre sus cabezas. Ven lo que existe por encima pero no pueden acceder. El mundo androcéntrico las excluye del trabajo y de la responsabilidad. A veces, ellas mismas hacen suyo el mecanismo de exclusión. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

Todo ello explicaría el hecho de que aunque las mujeres conformen la mayoría del alumnado universitario, avancen con ventaja manifiesta sobre los chicos a lo largo del sistema educativo, obtengan mejores resultados, etc., llegue un momento en que ya no

estén: no han entrado en el mercado laboral en la misma proporción, reciben menos remuneración, desarrollan menos cargos de responsabilidad y no llegan a las cuotas profesionales más elevadas.

España, sensible a dicha realidad, el pasado 22 de marzo aprobó la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres con la finalidad de:

hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual sea su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria (art. 1).

Estebaranz (2004, p. 18) recogiendo una cita de Domínguez Alcón apunta: La literatura sobre el «techo de cristal» ha descrito diferentes tipos de barreras que impiden a las mujeres llegar a puestos de responsabilidad:

- personales: algunas características de la subjetividad femenina, como el hecho de que las mujeres mandan, no exigen; se conducen de manera poco afirmativa, rechazan los enfrentamientos; sienten culpabilidad y se sienten responsables de determinados errores; frecuentemente dicen «lo siento»; son accesibles; se implican personalmente, porque para ellas las relaciones son importantes; buscan aprobación; quieren ser agradables y temen el abuso de poder; atribuyen su éxito a los otros; y les falta experiencia y les sobra pudor en las negociaciones salariales;
- de aprendizaje: otras características que se atribuyen al aprendizaje, como bajas expectativas; miedo al éxito; poca seguridad en sí mismas; no desean el poder; y son poco independientes; y
- creencias o estereotipos de género sostenidos tanto por parte de los directivos como de las mujeres, sobretudo la idea que los hombres son mejores directivos, y las mujeres priorizan las relaciones personales y las responsabilidades familiares. Es decir, no desean el poder ni los compromisos y problemas que comporta.

Varios autores y autoras han aportado diferentes clasificaciones de las barreras que dificultan el acceso de las mujeres a los cargos de gestión. Por ejemplo, Hawley

McWhirter, Torres y Rasheed (1998) identifican básicamente dos fuentes de barreras profesionales para las mujeres: las barreras externas o contextuales (como discriminación sexual, estatus económico inferior, limitaciones físicas, falta de apoyo o de modelos...) y las barreras culturales o sociales (expectativas de eficacia, capacidad intelectual, preparación para el trabajo, estrés ocasionado por desarrollar varios papeles...).

Nicolson (1997) clasifica las barreras para el desarrollo profesional de las mujeres en el entorno empresarial según barreras visibles (por ejemplo, la falta de servicios de apoyo para la atención de los hijos e hijas), barreras invisibles (los prejuicios) y barreras inconscientes (serían todas aquellas vinculadas a las expectativas de las mujeres sobre sus propias posibilidades).

Por su parte, Díez Gutiérrez, Terrón y Anguita (2006, pp. 33-137), fruto de una investigación aplicada a las organizaciones educativas, señalan algunas razones culturales para dar respuesta a lo que ellos denominan «síndrome del desequilibrio en la cumbre». Entre esas razones mencionan: la costumbre social, el hecho de compatibilizar la vida familiar y profesional, la definición masculina del poder, las expectativas, las «redes invisibles», los rituales de exclusión, la falta de modelos femeninos de identificación, la inconsciencia e invisibilidad de la discriminación y las barreras ¿internas? (escribiendo «internas» entre interrogantes).

Otra taxonomía de interés es la que ofrece Sánchez-Apellániz (1997), que distingue tres tipos de obstáculos en el acceso de las mujeres a los cargos directivos: factores sociales relacionados con los estereotipos de género, factores relacionados con la organización reflejo de la cultura que impera en ella, y factores actitudinales que influyen en las mujeres de modo que limitan su acceso a los cargos.

A partir de las clasificaciones ofrecidas en la literatura existente, el grupo de investigación propone una clasificación propia dividiéndolas entre barreras externas e internas a la persona. Dentro de las *barreras externas* se incluyen las que *son propias de la estructura social* existente (la cooptación; la conciliación de la vida personal, familiar y profesional o la perpetuación de los valores típicamente masculinos en los cargos de poder en tanto que continúan siendo ejercidos -en su mayoría- por hombres, entre otras) y las relacionadas con las *creencias sobre liderazgo y género* (la creencia en la falta de interés en ejercer poder, de ambición o de cualidades para dirigir, el hecho de atribuir sexo a las profesiones o el elevado nivel de desempeño que se exige a una mujer...).

Referente a las *barreras internas*, cabe mencionar las conductas y actitudes femeninas que dificultan el acceso a cargos de gestión y al ejercicio del liderazgo. Dichas barreras derivarían de los valores que se transmiten en los procesos de socialización,

diferentes para niñas y niños. Se podría hablar al respecto del «síndrome del camaleón», por el cual bastantes mujeres –y pocos hombres– intentan adaptarse a cualquier situación incluso aunque para ello tengan que perder la conciencia de la propia identidad, mostrando síntomas de sobre-adaptación para agrandar o hacerse aceptar (Maddock, 1999, p. 102). Se podría mencionar también el miedo a defraudar las expectativas del papel femenino o la falta de modelos femeninos de referencia positivos.

Hasta aquí se han señalado algunas barreras, tanto internas, como externas, que las mujeres pueden encontrar por el hecho de asociar ciertos estereotipos de género al sexo de las personas. Nos gustaría, sin embargo, poner de relieve que no se debería meter a todas las personas en el mismo saco sólo por el hecho de pertenecer a un sexo.

## Diseño de investigación

Toda investigación realizada en el ámbito de las Ciencias Sociales parte de la inquietud de las personas que la llevan a cabo para describir, comprender, explicar o transformar la realidad que es objeto de estudio. Para ello, en primer lugar, se debe definir dicha realidad, concretándola en una hipótesis, un problema o unos supuestos de partida.

Los supuestos de partida subyacentes en la investigación llevada a cabo fueron tres:

- Las profesoras universitarias que ocupan cargos de gestión permanecen durante más tiempo ocupando cargos dentro de un mismo nivel en la estructura vertical de la organización que sus compañeros.
- Cuando se haga mención al nivel del cargo, se partirá de la clasificación elaborada por el propio grupo, según la cual los cargos se dividirían en tres niveles. En el primer nivel se incluirían los cargos de rectorado y vicerrectorado; en el segundo, la delegación de rectorado, el decanato o la dirección de una escuela universitaria o un departamento; y en el tercero se ubicarían los cargos de vicedecanato, jefatura de estudios, secretaria académica o coordinación/dirección de titulación, área, tercer ciclo, servicio o unidades.
- Las profesoras que desarrollan cargos de gestión de segundo o tercer nivel muestran escaso interés por acceder a cargos de nivel superior en la escala jerárquica de la gestión universitaria.

- Existe una percepción diferenciada sobre la manera de ejercer el liderazgo ligada al género.

En definitiva, la investigación pretendía dar respuesta a un objetivo general: estudiar las experiencias y percepciones de las mujeres en el ejercicio del liderazgo en las organizaciones universitarias.

Para alcanzar dicho objetivo, se planificaron cuatro fases de investigación de las cuales se comentarán la segunda y la tercera -de las cuales la primera consistía en efectuar una revisión de la literatura existente y la última en elaborar el informe de investigación-.

La segunda fase, de tipo extensivo-descriptivo, consistió en analizar la presencia de mujeres y sus oportunidades de promoción en comparación con sus colegas masculinos en las cuatro universidades participantes en el estudio. También serviría para establecer las principales diferencias en los estilos de gestión vinculadas al género.

Como instrumento para obtener la información se elaboró un cuestionario *ad hoc* el *Cuestionario para indagar las oportunidades de desarrollo profesional de las directivas universitarias y los atributos del liderazgo femenino* (CUODPyALF) (Guillamón, 2006), que fue contestado por profesores y profesoras pertenecientes a departamentos dirigidos por una directora de las universidades participantes en el estudio. El cuestionario constaba de cinco apartados:

- presentación (donde se explicaba la finalidad y los objetivos del estudio);
- datos identificativos (17 preguntas que permitían identificar a la persona que contestaba, como, por ejemplo: sexo, edad, departamento y universidad, categoría profesional, situación familiar...);
- oportunidades para el desarrollo profesional, en esta ocasión el cuestionario se dividía en dos apartados, uno dirigido a personas que no han asumido cargos hasta el momento y otro para las que sí. En este caso, las preguntas difieren para ambos colectivos; así, mientras al primero se le pregunta por qué no ha asumido un cargo y si estaría dispuesto a hacerlo, al segundo se le pregunta por el cargo asumido, el apoyo recibido, la disposición por volver a ejercer un cargo de nuevo...;
- rasgos y atributos para el ejercicio de liderazgo, se presentaban 49 rasgos que según la literatura se corresponderían al estilo de liderazgo femenino y se pedía a las personas que contestaban que pensasen hasta qué punto su directora de departamento cumplía cada rasgo y hasta qué punto resultaba

éste interesante para cualquier persona que desarrollara un cargo en la universidad; y,

- un apartado de preguntas abiertas titulado «Para terminar» donde se solicitaba que indicaran qué acciones podía llevar a cabo la universidad para potenciar el desarrollo profesional de la mujer. También se incluía un espacio para añadir cualquier otro tema de interés.

En total, el cuestionario fue contestado por 150 personas (55,3% hombres y 44,7% mujeres) pertenecientes a diferentes departamentos de las universidades objeto de estudio, departamentos relacionados con las disciplinas de filología inglesa y germánica, ciencias políticas, biología animal, política económica y derecho. La categoría profesional del profesorado participante se recoge en la Tabla II.

**TABLA II.** Categoría profesional del profesorado que contestó el cuestionario

| CATEGORÍA PROFESIONAL         | Frecuencia | %     | SEXO    |         |
|-------------------------------|------------|-------|---------|---------|
|                               |            |       | Mujeres | Hombres |
| Catedrático/a universidad     | 7          | 4,7   |         |         |
| Titular universidad           | 48         | 32,0  |         |         |
| Profesor/a agregado/a         | 1          | 0,7   | 3       | 4       |
| Titular escuela universitaria | 2          | 1,3   | 18      | 30      |
| Profesor/a lector             | 7          | 4,7   | 0       | 1       |
| Profesor/a asociado/a         | 26         | 17,3  | 0       | 2       |
| Profesor/a ayudante           | 16         | 10,7  | 2       | 5       |
| Becario/a                     | 33         | 22,0  | 11      | 15      |
| Total                         | 140        | 93,3  | 12      | 4       |
| Perdidos sistema              | 10         | 6,7   | 17      | 16      |
| Total                         | 150        | 100,0 |         |         |

En cuanto al ejercicio de cargos, se constata que sólo el 31,30% del profesorado dice haber ejercido o estar ejerciendo un cargo, mientras que el 68,70% no lo ha hecho. Entre los que sí ejercen cargos, la distribución es la que aparece en la Tabla III, donde «Otros» se refiere a cargos como: secretariado de facultad, subdirección de departamento, jefe de unidad docente, representante de comisiones diversas o coordinación de investigación, de Erasmus, etc.

TABLA III. Cargos desarrollados por el profesorado que conforma la muestra

| CARGO   | Frecuencia | %    | SEXO    |         |
|---|------------|------|---------|---------|
|   |            |      | Mujeres | Hombres |
| Rector/a  | 0          | 0%   | 0       | 0       |
| Vicerector/a                                    | 3          | 2%   | 1       | 2       |
| Delegado/a rector/a                             | 1          | 0,7% | 1       | 0       |
| Decano/a  | 1          | 0,7% | 0       | 1       |
| Vicedecano/a                                    | 10         | 6,7% | 2       | 8       |
| Director/a departamento                         | 9          | 6%   | 3       | 6       |
| Director/a Escuela universitaria                | 0          | 0%   | 0       | 0       |
| Jefe de estudios                                | 3          | 2%   | 3       | 0       |
| Secretario/a departamento                       | 9          | 6%   | 4       | 5       |
| Coordinador/a titulación                        | 5          | 3,3% | 3       | 2       |
| Coordinador/a área                              | 6          | 4%   | 1       | 5       |
| Coordinador/a tercer ciclo                      | 4          | 2,7% | 1       | 3       |
| Coordinador/a programas internacionales         | 5          | 3,3% | 2       | 3       |
| Director/a, coordinador/a, responsable servicio | 4          | 2,7% | 2       | 2       |
| Otros   | 18         | 12%  | 7       | 11      |

Respecto la tercera fase, de tipo exploratorio e intensivo, se orientó a realizar averiguaciones acerca de las experiencias de las profesoras que ocupan cargos de gestión en la universidad. Los objetivos específicos de esta fase eran:

- Analizar las barreras y dificultades -internas y externas- presentes en las trayectorias de desarrollo profesional de las mujeres que ocupan posiciones de liderazgo educativo en diferentes contextos universitarios.
- Explorar las percepciones de las directivas sobre su comportamiento de liderazgo y los efectos que este produce.
- Describir las destrezas y los atributos de liderazgo que las mujeres que lo ejercen consideran más importantes para su trabajo de gestión.

Para el desarrollo de esta fase, se llevaron a cabo 18 entrevistas en profundidad a una muestra de profesoras que ocupaban cargos de gestión en las universidades participantes, seleccionadas en base a criterios de representatividad (diferentes cargos, de diferentes niveles, con diferentes perfiles académicos y de diferentes áreas de conocimiento). De entre las directoras de departamento entrevistadas se seleccionaron los

departamentos donde se aplicó el cuestionario. Las entrevistas adoptaron un formato semi-estructurado con la finalidad de cubrir tres tópicos:

- Razones para ocupar posiciones de responsabilidad y/o liderazgo dentro de la institución a la que pertenecen.
- Percepciones sobre las barreras y dificultades que encuentran para el desempeño del cargo y para la promoción a cargos de nivel superior.
- Percepciones sobre las propias preferencias en cuanto al estilo de gestión y el impacto percibido de este sobre los demás.

## Resultados

Los datos cuantitativos obtenidos a partir del cuestionario fueron analizados mediante el paquete informático para procesar datos estadísticos SPSS versión 13.0 para Windows, obteniendo, gracias al mismo, los valores de la estadística descriptiva e inferencial, así como las pruebas de validez y fiabilidad. Por otro lado, las preguntas abiertas fueron tratadas según el análisis de contenido.

Con todo, se puede afirmar que el cuestionario es altamente fiable y consistente, ya que presenta una Alpha de Cronbach de 0,887 y una validez del 70,36% para una parte del cuestionario y del 79,45% para otra.

Una de las preguntas del cuestionario hacía referencia a los motivos de exclusión de la mujer en la universidad. Se ofrecían siete alternativas que debían valorarse utilizando una escala de 1 a 10 puntos según menor-mayor grado de acuerdo con la afirmación presentada y que daba la posibilidad de añadir otros motivos.

Las posibilidades que se presentaban eran:

- La atención a la familia y al hogar.
- La posibilidad de quedarse embarazada.
- La falta de confianza en sí misma.
- Los procesos de socialización constituyen un condicionante muy importante.
- Los estereotipos femeninos.
- Las normas de juego que imperan en nuestra sociedad dejan a la mujer en inferioridad de condiciones.



- Una mala experiencia anterior (personal o conocida).
- Otros.

Al respecto, los resultados obtenidos fueron los que se muestran en la Tabla IV, y las respuestas añadidas en el apartado «otros» hacían referencia a:

- *la falta* de ambición de la mujer (2 personas);
- el sistema universitario, la LOU;
- porque es una carga;
- por el bajo porcentaje de mujeres;
- la mujer se autoexcluye;
- para las profesoras titulares no hay problema; y
- hasta hace poco era más fácil ser profesor que profesora. En los últimos años la profesión se feminiza. El problema dentro de 10 años será el inverso al *tradicional*.

TABLA IV. Motivos de exclusión de la mujer en la universidad

|  |       | PUNTUACIONES OTORGADAS |      |      |     |      |      |      |     |     |     |
|--|-------|------------------------|------|------|-----|------|------|------|-----|-----|-----|
|  |       | 1                      | 2    | 3    | 4   | 5    | 6    | 7    | 8   | 9   | 10  |
| <b>Motivo 1</b><br>Atención a la familia y el hogar  | Freq. | 32                     | 3    | 4    | 2   | 20   | 16   | 24   | 14  | 14  | 11  |
|  | %     | 21,3                   | 2,0  | 2,7  | 1,3 | 13,3 | 10,7 | 16,0 | 9,3 | 9,3 | 7,3 |
| <b>Motivo 2</b><br>Posibilidad de quedarse embarazada  | Freq. | 51                     | 11   | 15   | 8   | 16   | 7    | 14   | 8   | 9   | 1   |
|  | %     | 34,0                   | 7,3  | 10,0 | 5,3 | 10,7 | 4,7  | 9,3  | 5,3 | 6,0 | 0,7 |
| <b>Motivo 3</b><br>Falta de confianza en si misma  | Freq. | 69                     | 16   | 16   | 6   | 16   | 8    | 6    | 3   | 0   | 0   |
|  | %     | 46,0                   | 10,7 | 10,7 | 4,0 | 10,7 | 5,3  | 4,0  | 2,0 | 0   | 0   |
| <b>Motivo 4</b><br>Los procesos de socialización constituyen un condicionante muy importante | Freq. | 49                     | 6    | 7    | 5   | 21   | 19   | 22   | 4   | 4   | 2   |
|  | %     | 32,7                   | 4,0  | 4,7  | 3,3 | 14,0 | 12,7 | 14,7 | 2,7 | 2,7 | 1,3 |
| <b>Motivo 5</b><br>Estereotipos femeninos  | Freq. | 55                     | 12   | 5    | 3   | 15   | 25   | 10   | 10  | 3   | 1   |
|  | %     | 36,7                   | 8,0  | 3,3  | 2,0 | 10,0 | 16,7 | 6,7  | 6,7 | 2,0 | 0,7 |

TABLA IV. Continuación

|  |              |      |     |     |     |     |      |      |      |     |     |
|--|--------------|------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|-----|-----|
| <b>Motivo 6</b><br><b>Normas de la sociedad que dejan a las mujeres en inferioridad de condiciones</b> | <b>Freq.</b> | 46   | 4   | 7   | 3   | 8   | 18   | 15   | 25   | 8   | 6   |
|  | <b>%</b>     | 30,7 | 2,7 | 4,7 | 2,0 | 5,3 | 12,0 | 10,0 | 16,7 | 5,3 | 4,0 |
| <b>Motivo 7</b><br><b>Mala experiencia anterior</b>  | <b>Freq.</b> | 98   | 9   | 5   | 1   | 11  | 3    | 2    | 3    | 0   | 0   |
|  | <b>%</b>     | 65,3 | 6,0 | 3,3 | 0,7 | 7,3 | 2,0  | 1,3  | 2,0  | 0   | 0   |

En resumen, se puede afirmar que las causas de exclusión de la mujer que han obtenido mayor puntuación son las relacionadas con la atención a la familia y el hogar, y las normas de juego de la sociedad -todas ellas barreras externas a la mujer propias de la estructura social existente-, que dejan a la mujer en inferioridad de condiciones (una cuarta parte de quienes contestan el cuestionario puntúan estos ítems entre 8 y 10), mientras que no consideran que la exclusión de la mujer tenga relación con malas experiencias vividas o conocidas, ni con la falta de confianza en sí misma (son los motivos que han obtenido más frecuencia de puntuación 1).

Cuando se correlacionan las variables del cuestionario, resulta interesante poner de manifiesto que todos los motivos de exclusión de la mujer han recibido una puntuación más elevada de las profesoras que de sus colegas.

También es interesante destacar que son las profesoras más jóvenes, menores de 30 años, con una experiencia docente no superior a 5 años, con contrato de lectora, asociada, ayudante y/o becaria, y que no tienen descendencia las que han puesto más énfasis en los motivos de exclusión de la mujer, especialmente en los que se refieren a los procesos de socialización, las normas sociales o los estereotipos femeninos.

De acuerdo con los resultados que se obtienen de las entrevistas, las profesoras han manifestado que existen barreras externas para su desarrollo profesional, como puede ser el conflicto de papeles que experimentan al tener que atender, simultáneamente, las demandas familiares y las profesionales. Además, clasifican este hecho como «el handicap más importante» o «como el gran problema de la mujer».

Este problema es significativo porqué los criterios de evaluación de la carrera universitaria están contruidos al servicio el ciclo vital y profesional masculino de manera que la época de mayor productividad de la carrera profesional suele «coincidir con la

época de tener hijos». Esta experiencia, común en todas las entrevistadas, les genera el sentimiento de que existe una desigualdad de oportunidades.

Dicha dificultad se agrava considerablemente en relación con los cargos académicos. Todas las profesoras han manifestado que tratar de hacer compatibles las exigencias de dedicación derivadas de un cargo de gestión con las demandas familiares les supone un esfuerzo considerable. De hecho, muchas argumentan que sólo han podido acceder a cargos cuando han disminuido las exigencias familiares; cuando los hijos han llegado a una cierta edad o cuando se han independizado, y siempre contando con el apoyo de la pareja. Al respecto, alguien afirmaba: *mi marido ha querido, no sólo lo ha respetado, sino que ha querido que yo tuviera mi vida profesional idéntica a la suya. Este es un factor muy importante.*

Otro tipo de barreras externas que algunas profesoras han señalado tienen relación con el sentimiento de tener que moverse en un «mundo de hombres» donde el desempeño de las tareas y la valía se juzgan de acuerdo con estándares masculinos.

Entre otros ejemplos de lo que se acaba de decir está el hecho de que, para las mujeres, el desarrollo profesional tiene un carácter secundario. En este sentido, enlazando con el conflicto de papeles, las mujeres asumen que éste es inevitable e, incluso, los colegas masculinos -y también algunas mujeres- tienen la convicción de que la necesidad de consolidar una carrera profesional es más fuerte en el hombre que en la mujer. Lo ejemplifica la siguiente entrevistada:

profesores que me han ayudado mucho a nivel de investigación -de enseñarme a investigar, que son personas de mucha relevancia- en situaciones, por ejemplo, de concursos, que son unos momentos muy duros, me han dicho: *Bueno, no te preocupes, ya te llegará. Tú ahora dedícate a tus hijos.*

Otra asunción que regula tácitamente la vida académica de algunas profesoras se traduce en la exigencia de unos niveles de rendimiento más elevados, de tal manera que la mujer tiene que demostrar una valía que al hombre se le presupone. Una profesora decía:

lo que está claro es que las mujeres que hemos tenido la oportunidad de llegar ahora a estos puestos hemos tenido que batallar en un entorno muy diferente (...) tenías que demostrar que realmente valías, no se daba por supuesto, aunque el currículum fuese igual.

En el caso de los cargos de gestión, se debe citar otra asunción que tradicionalmente ha blindado el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: la presunción de que la mujer no tiene cualidades para el liderazgo. Una profesora entrevistada expresaba:

Yo pienso que la idea que existe (...) es que el liderazgo en la universidad es un liderazgo masculino, y a las mujeres se nos reconoce la capacidad de trabajo (...) Se considera que la gestión y la dirección (...), todo lo que es liderazgo, no servimos, estamos más preocupadas por otras cuestiones. (...) se parte de la base que las mujeres no sabemos mandar, que las mujeres no sabemos imponernos y que, por tanto, no sabemos dirigir, o no sabemos ocupar cargos jerárquicos.

Por lo que hace a las barreras internas, algunas entrevistadas se han mostrado conscientes de los condicionantes sociales que han interiorizado a consecuencia de los papeles y los estereotipos asociados al género. Son varias las referencias que se hacen a este tema en el transcurso de las entrevistas. Así, alguien decía:

Yo no soy de esas personas que digan que por el hecho de ser mujer me haya sentido marginada, pero sí que tengo condicionantes de rol que llevo muy adentro que quizá son los que me han hecho tomar la decisión de no escalar.

Estos condicionantes asociados al papel asignado por la sociedad podrían relacionarse con una serie de estereotipos que suelen dibujar una imagen socialmente aceptada de la mujer, como pueden ser la voluntad de servicio, la orientación hacia conductas cooperativas frente a conductas competitivas o la ausencia de una marcada ambición de poder. Esta falta de ambición también explicaría que las mujeres sólo ocupen cargos de cierto nivel.

En lo referente a la ambición de poder, una de las entrevistadas reflexionaba:

A lo mejor es porque está un poquito mal visto entre las mujeres tener ambición de poder. O sea, que está bien tener voluntad de servicio: me pongo a directora porque quiero ayudar; me pongo a vicedecana porque quiero ayudar; o secretaria de la facultad. Pero si te pones a decana o rectora, es que ya tienes una ambición de poder ampliamente declarada (...) y creo que ésa es nuestra barrera. Quizá decir ¿Qué pasa? ¡Quiero hacerlo!

Algunas participantes también relacionaban estas conductas con la falta de seguridad y confianza en sí mismas, rasgo que también forma parte del estereotipo de género femenino (aunque según el cuestionario este ítem no se haya tenido en cuenta demasiado).

Pero, junto a estas restricciones impuestas por los condicionantes de papel de género que las mujeres tienden a interiorizar, su misma condición de diferencia les permite generar y participar de una serie de valores alternativos a los predominantes. En este sentido, muchas participantes han argumentado que si no asumen cargos de responsabilidad es por una autorestricción que ellas mismas se han impuesto y que ayuda a perpetuar la divergencia entre sus propios valores y los de la cultura universitaria dominante. Esta divergencia, a veces, lleva a las mujeres a renunciar y a sacrificarse. Una profesora comentaba:

Hay mucho sacrificio por medio, mucho, mucho, mucho. También entiendo que hay mucha gente que dice que no le compensa. Insisto en que hay muchas renunciaciones por medio... dejas tantas cosas por el camino que a veces te preguntan si realmente merece la pena.

Finalmente, la disonancia cultural que experimentan algunas participantes se relaciona con su deseo de rechazar los modelos de liderazgo tradicionales, sustentados en un sistema de relaciones jerárquicas que atribuye una serie de privilegios a determinados individuos en virtud de su estatus académico. Como afirmaba una profesora, que no se planteaba acceder a un cargo de gestión de nivel superior *a no ser que detrás de esta opción haya un cambio en el sistema de liderazgo (de la universidad)*.

## Discusión de los resultados y conclusiones

De los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos utilizados en la investigación, destacamos las siguientes conclusiones relativas a las barreras que encuentran las mujeres para el desarrollo de su carrera profesional.

En primer lugar, debemos decir que la percepción de la existencia de barreras no es homogénea. Esta divergencia responde, por un lado, a la singularidad de cada experiencia y al carácter contextual de las mencionadas barreras, en la definición de las cuales intervienen tanto las normas y las asunciones dominantes en el contexto de referencia inmediato (los departamentos, generalmente), como factores culturales más amplios asociados a cada universidad o a las dinámicas propias de cada área de conocimiento. Por otra parte, detrás de la disparidad de interpretaciones se esconde

también una dimensión subjetiva, que se relaciona con la forma tácita a través de la cual operan muchas de estas barreras y con la identidad de género construida en la propia trayectoria biográfica y profesional.

Muchas mujeres desarrollan buena parte de su carrera profesional en la universidad con el sentimiento de pertenecer a un colectivo diferente que no está en igualdad de condiciones con los hombres respecto de las posibilidades de desarrollo profesional. Entre las principales dificultades que se encuentran las mujeres por construir su carrera profesional a la universidad, incluido el acceso a en cargos académicos y la posterior promoción, se encuentran barreras de tipo tanto externo, como interno, que se refuerzan mutuamente.

Las barreras externas para el desarrollo de la mujer en la universidad se relacionan con el predominio de una red de significados masculinos que cristaliza en un serie de normas y estructuras que privilegian un modelo masculino de desarrollo profesional. Respecto los motivos de exclusión de la mujer de los cargos de gestión hay que señalar que un 52,6% de las personas de la muestra consideran que atender a la familia y al hogar es una barrera para que las mujeres puedan dedicarse a la gestión, puesto que el tiempo de dedicación que comporta, mengua sus posibilidades de dedicación a la carrera profesional. Ahora bien, se concede más relevancia a este motivo de exclusión en unas universidades que en otras, y las mujeres lo consideran más importante que los hombres. Además, también es reiteradamente comentado por las mujeres entrevistadas que ocupan cargos.

Esta es la barrera externa más común, la del conflicto de papeles que experimentan las mujeres para compatibilizar, simultáneamente, las demandas globales que plantean familia y universidad, y, más específicamente, debido al hecho de la confluencia en el tiempo los ciclos familiares y los profesionales.

Asimismo, de las diferentes pruebas estadísticas aplicadas a la información obtenida, se desprende que las personas que tienen hijos dedican más horas a las tareas del hogar que las que no los tienen y consagran menos horas a la universidad. Las personas que viven en pareja dedican más horas al hogar que las que no, y lo consideran un motivo para no haber desarrollado ningún cargo, en el supuesto de que así sea, «porque me restaría parte del tiempo personal de dedicación a la familia, los hijos o a mí misma». Así, las personas que dedican más tiempo a la profesión son las que viven solas o con otras personas que no son pareja o familiares.

Por todo esto, consideramos que una de las barreras fundamentales para la mujer a la hora de desarrollarse profesionalmente, continúa siendo la carencia de apoyo a diferentes niveles (social, político...) para conciliar vida familiar y vida laboral sin

renunciar a ninguna de las dos y sin que esta conciliación les suponga una disminución de su calidad de vida, en el sentido «de estar en todas partes» y, al mismo tiempo, tener que lograr la excelencia en todo lo que se hace.

Además del conflicto de papeles, persiste una serie de estereotipos de género que refuerzan las dinámicas de invisibilidad y la posición minoritaria de la mujer en el ejercicio de la gestión en la universidad. Entre estos estereotipos destacan el carácter subsidiario de la carrera profesional de la mujer, su menor capacidad para ajustarse a los estándares académicos al uso y la consiguiente necesidad de demostrar un nivel de excelencia superior, y la carencia de cualidades para el liderazgo entendido como ejercicio de autoridad.

Nuestros resultados validarían, de algún modo, los obtenidos en la larga búsqueda de Schein (2001), y según los cuales los estereotipos de género en cuanto a la efectividad en el liderazgo, perjudican directamente la mujer, puesto que sólo se relacionan con el buen liderazgo cualidades consideradas masculinas.

Según las personas que responden a los cuestionarios, los estereotipos como motivo de exclusión son más percibidos por unos perfiles de la comunidad universitaria que por otras -en concreto, por las personas más jóvenes (menores de treinta años), las que tienen categoría profesional de becarias, asociadas, ayudantes o lectoras y las que no tienen hijos-. El siguiente motivo de exclusión considerado por todos estos perfiles es el proceso de socialización femenina, hecho que se explica si entendemos que los estereotipos de género existentes en la sociedad son, a menudo, internalizados por las mujeres a través del proceso de «inculturización».

Como decíamos, muchas mujeres que desarrollan su carrera profesional en la universidad han afirmado hacerlo con un sentimiento de pertenecer a un colectivo profesional diferente que está en minoría y que se mueve en la red de significados, normas y estructuras de tipo masculino que privilegian al hombre. Los resultados obtenidos sobre este punto están en concordancia con las conclusiones de Díez Gutiérrez y otras (2003) y Carreño y otras (1998) sobre el hecho que la cultura patriarcal socialmente predominante es la que tiene menos cualidades asociadas a las mujeres. Además, la carencia de personas de género femenino que hayan ocupado lugares de poder con anterioridad, explica que la cultura dominante sea de talante masculino y este hecho es, en sí mismo, una barrera a la hora en que la mujer se plantee acceder a cargos y, en el caso de que acceda, ejercerlos. Como hemos visto al inicio de este trabajo, las cifras son claras: en 2002, en todo el estado español, sólo había un 17,11% de mujeres catedráticas.

Otra conclusión relevante es que hemos constatado mediante las diversas técnicas y fuentes utilizadas que las mujeres no esgrimen tener las mismas motivaciones que

los hombres para acceder a un cargo. Mientras que ellos valoran principalmente su promoción profesional-personal y el reconocimiento social, para ellas, tiene más peso la contribución que puedan hacer durante su mandato. La trayectoria profesional y los méritos propios tienen menos peso que la corresponsabilidad con los compañeros y la posibilidad de introducir cambios que consideran valiosos cuando aceptan ejercer un cargo.

Como vemos, las dificultades para el desarrollo profesional no son siempre producto de obstáculos objetivos y estructurales, ni el resultado de un proceso intencional de discriminación contra la mujer. Las barreras de tipo interno también juegan un papel importante: son aquellas que responden a la interiorización de una serie de papeles y preferencias culturales, que identifican el sentido del deber, la voluntad de servicio y la falta de competitividad y ambición de poder como comportamientos socialmente deseables en la mujer. En menor medida, la interiorización de estos estereotipos de género mengua la motivación *versus* el acceso a cargos y su ejercicio. En el caso de las mujeres que optan por ejercer un cargo, a menudo optan por puestos que se consideran «de segunda fila» y lo hacen como expresión de una contracultura, es decir, su decisión refleja una opción consciente de contribuir al desarrollo del conocimiento y de las instituciones universitarias que le apoyan, de acuerdo a un conjunto de valores diferentes a los dominantes. Esta discrepancia de la cultura establecida se manifiesta en el rechazo de un modelo de desarrollo profesional construido al servicio casi exclusivo del reconocimiento social y a expensas del desarrollo personal y/o familiar, así como en la búsqueda de una alternativa a los modelos dominantes de liderazgo y ejercicio del poder. Fundamenta esta reflexión la poca disposición de las personas que han ejercido algún cargo a ocuparlo en un futuro. La principal razón que dan es la cantidad de tiempo que conlleva y que va en menoscabo de las posibilidades de dedicarse a la docencia o a la investigación. Muchas de las mujeres entrevistadas que ejercen cargos con diferentes grados de responsabilidad han coincidido en afirmar que su principal vocación es la docencia o la investigación, y que ocuparse de tareas de gestión es «algo que se debe hacer».

A modo de síntesis, entre las barreras que impiden a las profesoras universitarias ejercer cargos de gestión encontramos de internas y externas, lo que es coherente con el planteamiento teórico asumido. Entre las internas encontramos las propias de los procesos de socialización: diferencias en la educación de niños y niñas, miedo a defraudar las expectativas del papel femenino, falta de modelos de referencia, poco interés en el estilo de liderazgo tradicional o baja autoestima. Entre los externos podemos citar la cooptación, la dificultad de conciliación entre vida profesional y familiar,



la cultura sexuada de las universidades y los estereotipos ligados al género femenino y el liderazgo.

## Prospectiva

Cualquier estudio deja, al terminar, lagunas, y abre interrogantes. En este orden de cosas nos planteamos el interés que pudiera tener estudiar las oportunidades que han tenido las mujeres que han llegado a cargos directivos en la universidad. En definitiva, qué pasaría si nos fijásemos más en aquello que hizo posible que algunas llegaran a ejercer cargos de gestión en la universidad, más que en aquello que ha impedido llegar a otras.

También convendría profundizar en la relación existente entre el estatus social, la disciplina o área de conocimiento, las experiencias familiares o sociales, etc. y las barreras y las oportunidades para acceder a los cargos de gestión académica.

Otra cuestión pendiente de estudio es cómo han ido cambiando a lo largo de los tiempos estas oportunidades y barreras, y cómo van a evolucionar en el futuro. Estudiamos barreras del pasado para determinar el futuro sin darnos cuenta que la sociedad está cambiando constantemente y especialmente, en este aspecto, lo cuál puede llevarnos a la paradoja de estar estudiando soluciones a dificultades o escollos ya casi inexistentes.

## Referencias bibliográficas

- ALBERDI, I. (1996). El poder de las mujeres en las instituciones públicas. En R. M<sup>a</sup>. RADL (ed.), *Mujeres e institución universitaria en occidente. Conocimiento, investigación y roles de género* (pp. 69-86). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., TERRÓN, E. Y ANGUITA, R. (COORDS.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- ESTEBARANZ, A. (2004). *Observatorio e-Igualdad*. Córdoba: Diputación de Córdoba.

- GARCÍA DE LEÓN, M<sup>a</sup> A. Y GARCÍA DE CORTÁZAR, M. (1996). La élite académica femenina (una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España). En R. M<sup>a</sup>. RADL (ed.), *Mujeres e institución universitaria en occidente. Conocimiento, investigación y roles de género* (pp. 331-345). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GUILLAMÓN, C. (2006). *El desenvolupament professional, l'assumpció de càrrecs i l'estil de lideratge de les directores de departament a la universitat catalana*. Manuscrito no publicado.
- HAWLEY MC, WHIRTER, E., TORRES, D. Y RASHEED, S. (1998). Assessing Barriers to Women's Career Adjustment. *Journal of Career Adjustment*, 6 (4), 449- 479.
- HEWARD, C. (1996). Women and carrers in higher education. What is the problem? En L. MORLEY Y V. WALSH (Eds.), *Breaking Boundaries: Women in Higher Education*. Bristol: Taylor & Francis.
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- MADDOCK, S. (1999). *Challenging women: gender, culture and organization*. Londres: Sage.
- MINGORANCE, P., CALDERON, C. Y ESTEBARANZ, A. (2004). *Andaluzas de hoy: Mujeres que abren caminos en la Educación y la Ciencia*. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- NICOLSON, P. (1997). *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ-APELLÁNIZ, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- TORRES, J. Y CAZALLA, C. (2006). El perfil del professorat acreditat: el gènere. *AQU Catalunya el Butlletí. Butlletí d'Informació sobre la qualitat universitària*, 28, abril-juny de 2006, 7.

## Fuentes electrónicas

- BARBERÁ, E. (s. a.). *Rompiendo el techo de cristal: los beneficios de la diversidad de género en los equipos de dirección*. Proyecto de investigación financiado por el CICYT y el Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D, Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y el Género). Recuperado el

28 de marzo de 2006, de: <http://www.uv.es/iued/investigacion/proyectos/resumen-techo-de-cristal.pdf>

Sesgo de Género y desigualdad en la evaluación de la calidad académica. I Congreso Internacional: Sesgo de Género y desigualdad en la evaluación de la calidad académica. Organizado por el Observatori per a la Igualtat de la UAB, 12-14 de diciembre de 2008. Recuperado de: [www.uab.cat/observatori-igualtat](http://www.uab.cat/observatori-igualtat)

**Dirección de contacto:** Marina Tòmas Folch. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Campus UAB, Edificio G6/268. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Barcelona, España. E-mail: [marina.tomas@uab.cat](mailto:marina.tomas@uab.cat)



# La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia

## The participation of immigrant families in school. A study centered in the origin

Miguel Ángel Santos Rego

María del Mar Lorenzo Moledo

*Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.*

### Resumen

En este artículo estudiamos la importancia de la participación de familias inmigrantes en centros educativos pensando en la mejora de la integración escolar y social de sus hijos e hijas. Después de revisar algunos estudios actuales sobre la participación de las familias en la educación, se presentan los resultados de una reciente investigación realizada desde la USC con una muestra de 458 familias (estudio descriptivo de encuesta) procedentes de distintos países y residentes en España. Concretamente, nuestro objetivo en este trabajo es comprobar si la variable procedencia influye en la implicación de las figuras materna y paterna en la escuela donde estudian sus hijos/as. A tal efecto, realizamos un estudio comparativo, empleando la prueba de Chi-cuadrado, entre familias de procedencia latina (n=210) y magrebí (n=40). Los resultados de los análisis realizados nos permiten afirmar que las familias latinas participan más, de forma general, en la escuela que las de origen magrebí. Sin embargo, tomando en consideración la figura parental, se confirma que tales diferencias son estadísticamente significativas en el caso de las madres ( $p \leq 0.01$ ) (en todos los indicadores analizados salvo en la participación en actividades de la AMPA), y que son las latinas las que más se implican. De todos modos, aunque la participación de los padres latinoamericanos es mayor que la de los magrebíes, esta diferencia no es estadísticamente significativa. Explicamos tales diferencias en función de otras variables

estudiadas y, finalmente, concluimos defendiendo la necesidad de que la participación sea entendida como medio y fin de la intervención socio-educativa con familias inmigrantes.

*Palabras clave:* familias inmigrantes, escuela, integración, participación, investigación educativa, procedencia.

### **Abstract**

In this article we are studying the importance of the participation of the immigrant families in educational centres to facilitate the social and academic integration of their children. After revising some current studies about the participation of the families in education, we present the results of a recent research carried out from the Universidad de Santiago de Compostela (USC) in a sample of 458 immigrant families (based on a descriptive study by survey) stem from of different countries but with residence in Spain. Concretely, our objective in this paper is to test if the origin variable has an influence on the mother and father figures in the school where their children are studying. To do this we have completed a comparative study using the Chi-square test, between families from Latinoamerica (n=210) and Maghreb (n=40). The results of data analysis permit us to affirm that, in general, the participation of Latinoamerican families in the school is higher than Maghribian families. However, taking into account the parents figure, it is confirmed which such differences are significant, in statistical terms, in the case of mathers ( $p \leq 0.01$ ) (in all indicators analyzed except in the implication of the AMPA -Association of Student Parents- activities), being the implication level more high in the Latinoamerican mothers. Also, although the participation of fathers from the same origin is higher than Maghribian fathers, such a difference is not significant in statistical terms. These differences are explained according to other variables. We have definitely concluded the need that participation should be understood as both means and end of the socio-educative intervention with immigrant families.

*Key words:* immigrant families, school, integration, participation, educational research, origin.

## **Introducción**

En Galicia la inmigración ha ido adquiriendo cierta relevancia debido a los cambios acontecidos en un país acostumbrado a ser una referencia como país de emigrantes, y

que se presenta ahora como un país receptor de inmigración. De acuerdo con los datos estadísticos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (<http://extranjeros.mtas.es/>), en nuestra Comunidad, el 30 de septiembre de 2007, tenían autorización de residencia o certificado de registro en vigor 71.918 personas de origen extranjero, lo que supone más de cinco veces la cifra que se manejaba a comienzos de la década de los noventa (concretamente, en 1991: 12.598).

La relevancia del fenómeno migratorio viene dada no sólo por los expresivos datos y las cuestiones de índole cuantitativa, sino, sobre todo, por la cualidad de esta inmigración: la heterogeneidad de los colectivos (distintas nacionalidades, y orígenes socioeducativos y económicos diversos), los grupos de edad que predominan (población joven en edad de trabajar y niños y jóvenes en el sistema educativo) y el proyecto de permanencia (familias) (Fundación Encuentro, 2006).

En los flujos migratorios contemporáneos, concurren una serie de circunstancias (redes sociales, feminización, proyecto migratorio y de retorno, expectativas acerca de los hijos, cambios en las relaciones de pareja, etc.) que convierten a la familia en el principal foco de atención comprensiva en relación con dimensiones no sólo cuantitativas, sino también cualitativas de dichos flujos, sus coordenadas socio-culturales y las dinámicas interactivas que modulan las pautas de vida de estas personas en el país de acogida.

Pero si la inmigración afecta a la ecología familiar, también incide en la escuela. Aunque el número de alumnos extranjeros en España haya aumentando de forma continua en la pasada década, el crecimiento más acusado se ha producido en los últimos años. De este modo, el contingente de alumnos de origen foráneo registrados durante el curso 2005-06 rebasa ya el medio millón (530.954<sup>1)</sup>) y supera en más de 400.000 a los contabilizados una década antes (1996-97).

Galicia experimentó, sobre todo desde el curso 1999-00, una evolución claramente ascendente en el número de alumnos extranjeros, tendencia sostenida hasta el año académico 2006-07. Mientras en el curso 1999-00 la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* contabilizaba un total de 2.052 alumnos extranjeros escolarizados en los centros educativos de la Comunidad (0,5% del total), en el 2006-07 el número se elevó a 10.568 (3,3% del total).

Buena parte de estos alumnos proceden de América Latina y de los países que conforman la Unión Europea, sobre todo de Portugal. Curiosamente, observamos que la

---

<sup>(1)</sup> Los datos de avance del MEC para el curso 2006-07 cifran ya este número en 608.040 (<http://www.educacion.es>).

emigración gallega a Europa no tiene apenas repercusión en la escolaridad. Los alumnos foráneos están escolarizados, mayoritariamente, en Educación Primaria (4.610) y Secundaria Obligatoria (3.039), de forma que ambos niveles concentran más del 70% de la población extranjera matriculada en centros de la Comunidad.

En un contexto así, es fundamental analizar el perfil de la familia inmigrada, no como un todo homogéneo, sino en su variedad de representaciones, ya que, antes o después, éstas juegan su papel en la efectiva escolarización de los hijos e hijas. Nuestro objetivo, pues, es analizar la participación de las familias inmigrantes<sup>2</sup> en la escuela según su procedencia<sup>3</sup> para apuntar líneas de intervención socioeducativa que tengan como finalidad la integración escolar y social de los niños/as y de sus familias. En tal sentido, el artículo se enmarca en una investigación experimental que bajo el título «Familias inmigrantes en Galicia: la dimensión socio-educativa de la integración»<sup>4</sup> se desarrolló en la Universidad de Santiago de Compostela, y en cuyo estudio descriptivo<sup>5</sup> estuvieron participaron 458 familias inmigrantes asentadas en la Comunidad con hijos escolarizados en la enseñanza obligatoria.

## Escuela y familia inmigrante. La participación

Las políticas de la Unión Europea han resaltado el papel de la educación en la consecución de la equidad y la participación activa de todos los miembros de la sociedad<sup>6</sup>. Cualquier regulación normativa del derecho a la educación de los inmigrantes en España tendrá que ser respetuosa con los Tratados o Acuerdos Internacionales ratificados por nuestro país (Merino Senovilla, 2006). Esto se hace

---

<sup>(2)</sup> Trabajamos únicamente con inmigrantes extranjeros.

<sup>(3)</sup> Aunque en este trabajo hemos considerado únicamente la variable procedencia, no debemos olvidar la posible influencia de otras variables no menos relevantes (nivel educativo en el que estudian sus hijos, titularidad del centro, procedencia rural/urbana en el país de origen, tiempo de permanencia en España de las familias o nivel educativo de los padres).

<sup>(4)</sup> Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2004-05967).

<sup>(5)</sup> El proyecto tiene dos fases: una de análisis diagnóstico de las familias inmigrantes, realizada a partir de una muestra de 458 familias (estudio descriptivo de encuesta), y una segunda de diseño, implementación y evaluación de un programa socio-educativo llevada a cabo con 113 familias (diseño cuasi-experimental de dos grupos con «pretest» y «postest» y una variable independiente).

<sup>(6)</sup> Ver en este sentido los «Principios Comunes Básicos sobre Integración», aprobados por el Consejo de Ministros de Justicia e Interior en Bruselas el 19 de noviembre de 2004.



notar en el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/06).

Uno de los principios orientadores de la Ley es la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para proporcionar una educación de calidad a los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de hacer (co)responsables del éxito escolar del alumnado a los distintos miembros de la comunidad educativa y de aplicar el principio del esfuerzo a todos ellos, que tendrán que realizar una contribución específica. Por lo tanto, las familias deberán colaborar y comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.

La LOE reconoce (art. 118) que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. Por esta razón, las administraciones educativas fomentarán su ejercicio efectivo por parte del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos. Concretamente, y con el fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, se adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración entre familia y escuela.

La participación es, sin duda, un elemento constitutivo de la «ciudadanía», entendida como el vínculo de derechos y deberes que define la plena pertenencia a una sociedad. Justamente, el de la ciudadanía es el segundo de los principios, junto al de igualdad e interculturalidad, que modulan el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010* ([www.mtas.es](http://www.mtas.es)). En él, se afirma que para lograr una sociedad cohesionada e integrada no es suficiente con la igualdad efectiva de derechos y obligaciones, sino que debe ser posible una participación activa en la configuración de la propia sociedad. Este principio implica avanzar en el reconocimiento de plenos derechos de participación cívica, económica, social, cultural y política a la población inmigrada. Reconocimiento que es condición necesaria, pero no suficiente por sí sola, para garantizar el éxito de la integración.

El proceso de integración escolar de los niños y niñas de familias inmigrantes está, sin lugar a dudas, mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella. Ya el Informe del Defensor del Pueblo (2003), apuntaba que la participación de los padres en la educación de sus hijos es uno de los factores que más ayuda a la integración escolar de los alumnos inmigrantes. Sabemos que la educación en general, y la instancia escolar en particular, generan en las comunidades inmigrantes una representación optimizadora al vincular

sus efectos a la mejora de sus posibilidades de integración social, la aceptación por parte de la cultura autóctona y, sobre todo, la elevación de las expectativas de que sus hijos progresen y consigan alcanzar una calidad de vida que los padres posiblemente no disfrutaron.

Los padres y madres inmigrantes tienen muy claro que la escolarización de sus hijos e hijas es un factor clave de estabilidad e integración social que los proyecta mejor en la sociedad de acogida. En general, el grado de «ambición escolar» de los padres es alto, ya que son conscientes de que la promoción social pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003).

De lo que se trata no es únicamente de implicar a padres y madres en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro para que, en consecuencia, éste se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Baráibar, 2005). El sistema educativo debe ejercer el liderazgo en la tarea de ayudar a que las familias aumenten su compromiso con la educación de los hijos/as. En tal sentido, entender que la escuela puede organizarse como una comunidad de aprendizaje supone un importante paso en la dirección que apuntamos (ver Essomba, 2006).

No podemos olvidar, y así nos lo recuerdan algunos colegas de la investigación educativa (Oliva y Palacios, 2000; Epstein, 2001; Bolívar, 2006), que la participación de los padres en el centro educativo no es buena únicamente por la imagen formal que ayuda a fabricar de una escuela, sino –y esto es lo que más importa– por la aportación que hace a la tarea propiamente educativa desarrollada por los profesionales. La inserción de los hijos y sus posibilidades de éxito se incrementan, vinculándose, entre otras cosas, a más desarrollo cognitivo y rendimiento escolar<sup>7</sup>, menos absentismo, menos problemas de conducta en el aula y mayor dedicación a las tareas que les encomiendan sus profesores.

Una relación entre las familias inmigrantes y las escuelas que acogen y educan a los niños de la inmigración ayudará a incrementar el logro de tres metas propias de

---

<sup>7)</sup> Respecto del rendimiento escolar en matemáticas de los niños y niñas inmigrantes, el *Programme for International Student Assessment –PISA–* (MEC, 2004), revela que los alumnos cuyos padres son inmigrantes presentan un rendimiento menor que sus compañeros con padres nacidos en el país. Sin embargo, el informe advierte también de dos descubrimientos importantes para algunos países: de un lado, las diferencias relativamente grandes incluso entre alumnos que han crecido y se han escolarizado en el país de recepción; y, de otro, el hecho de que, pese a los intentos por compensar los factores como el entorno socio-económico y lengua vehicular familiar, en muchos países, persiste una considerable distancia entre el rendimiento de los alumnos inmigrantes y los demás.

la educación intercultural: la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias centradas en la habilitación competencial de los educandos. Así, Bolívar (2006, p. 120) manifiesta que:

incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, ponerla en conexión con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como forma de hacer frente a los nuevos retos sociales.

Diversas investigaciones sitúan la participación de los padres inmigrantes por debajo de la de los padres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003), que ya no es precisamente alta (Consello Escolar de Galicia, 1996; González-Anleo, 1998; Pérez Díaz et al., 2001). En una investigación llevada a cabo en nuestra Comunidad con familias autóctonas e inmigrantes que tenían a sus hijos/as escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria, se observa que las segundas afirmaban en mayor medida que las primeras no asistir a las reuniones que convocaba la escuela, o hacerlo en muy contadas ocasiones. Concretamente, el 86,9% de los padres y el 53,3% de las madres inmigrantes estarían en esta situación, frente al 71,2% de los padres autóctonos y el 33,3% de las madres. Los porcentajes de participación descienden aún más en el caso de su implicación en las actividades de la AMPA. El 92,3% de los padres y el 85,9% de las madres inmigrantes no participa en las actividades de la asociación, o lo hace poco, y aunque estos altos porcentajes vuelven a repertirse entre las familias gallegas (85,3% y 76,2%, respectivamente), la intensidad del fenómeno es menor.

Sin embargo, la participación familiar tiene otra lectura cuando la fuente de la información son los propios docentes, se analiza esta variable de forma global y no se distingue entre las dos figuras parentales.

En el trabajo de Goenechea (2005), realizado también en Galicia, con una muestra de 71 profesores de Secundaria con alumnado inmigrante (mayoritariamente procedente de Latinoamérica) a los que se les hizo responder a un cuestionario, se llega a la conclusión de que el 45,1% cree que las familias extranjeras tienen aproximadamente el mismo grado de relación con el centro educativo que las gallegas, pero el 25,2% piensa que se relacionan algo (22,5%) o mucho (12,7%) menos con el centro. En todo caso, las valoraciones que hacen los docentes de su relación con las familias de los alumnos extranjeros son muy diferentes en función de la procedencia de tales familias.

En otro estudio en el que se utilizó una muestra de 347 docentes que trabajaban en centros educativos con un alto índice de población inmigrante (Santos Rego et al.,

2004), la mitad de ellos entendía que la participación de las familias extranjeras en la vida del centro es más o menos pareja a la del resto de familias (53,1%), mientras que un 32,2% consideraba que es claramente inferior, e, incluso, un 8,6% que afirmaba que no existe esa participación. Los docentes están bastante divididos a la hora de valorar si se producen diferencias en la participación en función de la procedencia familiar, ya que, si bien el 60% de la muestra, que trabaja mayoritariamente con alumnado latinoamericano, considera que no se producen tales diferencias, el 40% restante se manifiesta en sentido contrario.

García Fernández et al. (2002, p. 220) definen la baja participación de las familias inmigrantes en términos de «pseudo-participación en donde se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos sin tener mucho que decir al respecto». Las razones que la explican hay que situarlas, sobre todo, en los problemas con la lengua, el desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida (ver, por ejemplo, Llevot, 2002; Llorent Bedmar, 2004), los estereotipos del profesorado, o la falta de estabilidad familiar, ya que la familia a menudo se ve sometida a constantes cambios de orden laboral y afectada, entre otras, por situaciones que tienen que ver con el estatus jurídico de sus miembros. No obstante, no debemos hacer este análisis causal tomando en consideración sólo la condición migratoria de las familias, sino que también hemos de tener en cuenta la situación concreta del sistema educativo (Bolívar, 2006). En tal dirección, conviene destacar las carencias formativas de un profesorado que desconoce, en gran parte, técnicas que puedan mejorar la implicación familiar e, incluso, contribuir a reducir los estereotipos (Merino y Muñoz, 1998). Recordemos que las relaciones entre las instituciones educativas y las familias están determinadas, por una parte, por los mecanismos participativos que las instituciones ofrecen y, por otra, por el interés que las familias tienen en implicarse en esas relaciones y sus posibilidades reales de hacerlo (Bertran Tarrés, 2005).

La falta de colaboración entre padres y profesores puede estar, además, motivada por otros factores (Herraz y Lozano, 2006): la discrepancia entre los objetivos y expectativas de padres y docentes, provocada, a su vez, por la falta de comunicación; la ausencia de modelos que canalicen eficazmente los esfuerzos destinados a la mejora de la acción educativa; las actitudes intransigentes por ambas partes; las suspicacias; la sensibilidad exagerada; la ausencia de autocritica; o las atribuciones externas y las posturas defensivas que empobrecen el diálogo.

La participación y el compromiso de los padres con la educación de sus hijos varían en función de la edad de escolarización de los mismos y de la procedencia de la familia. Así, por ejemplo, en la investigación de Aparicio (2003) se concluye

que la relación de la familia con la institución educativa es mayor cuando se trata de centros de Primaria, ya que los padres con hijos que cursan Secundaria no conocen a sus profesores. Esto podría explicarse desde dos planteamientos (ver Rey Mantilla, 2006): de un lado, los alumnos de ESO, ya adolescentes, no quieren que sus padres participen de la vida escolar porque quieren mantener distancias para lograr una mayor autonomía o una mayor intimidad; y, de otro, puede que la escuela y los profesores sepan dar respuestas en Educación Infantil y Primaria, pero no en Secundaria, lo que mueve a la reflexión sobre la formación del profesorado. Baráibar (2005) va aún más lejos al hablar de la necesidad de extender al resto del sistema educativo la mayor colaboración y participación de las familias que se aprecia en la etapa de Educación Infantil.

De igual forma, el MEC (2006), basándose en las evaluaciones de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria, concluía que la pertenencia a Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y la participación activa en ellas es mayor en Primaria que en Secundaria.

En cuanto a la correlación entre origen étnico-cultural de las familias y participación en el entorno escolar, los estudios indican que los padres latinoamericanos presentan un menor grado de implicación y participación que los originarios de los países del este de Europa, que están muy comprometidos con la educación de sus hijos, participan en las actividades programadas, y demuestran gran interés por su rendimiento escolar. Los padres magrebíes no suelen acudir al colegio ni participan en actividad alguna, salvo que sean llamados expresamente por el centro (ver Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha, 2003; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003; Goenechea, 2005; Lorenzo Moledo, 2007; Garreta, 2008). En este trabajo, analizamos concretamente la participación de las familias inmigrantes en la escuela tomando como variable independiente su procedencia (padre o madre).

## **Metodología**

### **Hipótesis de trabajo**

Es de esperar que se produzcan diferencias estadísticamente significativas en la participación de las familias inmigrantes en la escuela según su procedencia.

## Variables de estudio

CUADRO I. Variables del estudio

| Independientes     | Dependientes   |
|--------------------|--|
| <b>Procedencia</b> | Participación de la familia en la escuela: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Asiste a las reuniones</li> <li>■ Asiste a celebraciones/fiestas</li> <li>■ Conoce profesor/a tutor/a</li> <li>■ Participa actividades del AMPA</li> </ul> Relación con otros agentes de la comunidad educativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dirección</li> <li>■ Profesores</li> <li>■ Otros padres</li> <li>■ AMPA</li> </ul> |

## Muestra de estudio

Para elegir el tamaño de la muestra tomamos como referencia de universo el número total de centros que, en el curso 2004-05, escolarizaban a alumnos de origen inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza. Se seleccionó, a partir de las estadísticas oficiales de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, un total de 52 centros que imparten Primaria y/o Secundaria<sup>8</sup>, desde los que llegamos a las 458 familias de distinta procedencia geográfica y cultural que componen la muestra. Aunque haremos un análisis descriptivo con todos los sujetos de la muestra, para realizar el análisis comparativo en función de la procedencia de estas familias consideramos únicamente las familias nucleares en las que ambos progenitores son magrebíes o latinoamericanos, y las que son monoparentales, ya sean de una u otra procedencia: un total de 210 familias latinoamericanas<sup>9</sup> y 40 magrebíes<sup>10</sup>.

Daremos cuenta, a continuación, de algunos rasgos de estas familias que, incluso, podrían incidir en su nivel de participación en el centro escolar.

<sup>(8)</sup> Han participado en el estudio 27 Institutos de Educación Secundaria (N=119), 16 Centros Públicos Integrados (N=234), 2 Centros de Educación Primaria (N=52) y 7 Centros Privados (N=53) de las cuatro provincias gallegas.

<sup>(9)</sup> Entre las nacionalidades incluidas aquí destacan: Argentina, Colombia, Uruguay, Venezuela, Ecuador y Brasil.

<sup>(10)</sup> Cuando nos referimos a magrebíes tenemos que hablar en exclusiva de familias marroquíes-árabes.

El estudio del perfil familiar nos sitúa ante una población joven con edades que oscilan entre los 36 y los 45 años, si bien las madres son más jóvenes que sus compañeros. Los padres de procedencia magrebí tienen más edad que sus homólogos de América Latina, puesto que el 92,9% supera los 36 años, frente al 72,3% de latinos que esta por encima de esta edad. Por otro lado, las madres originarias del Magreb son, en general, más jóvenes que los padres (únicamente el 5% tiene más de 45 años, mientras que porcentaje se incrementa hasta el 38,1% en el caso de los padres). Lo mismo ocurre, aunque en menor medida, con los progenitores de origen latino, ya que el 18,4% tiene más de 45 años, pero sólo un 7,6% de las mujeres está en esa misma situación.

La configuración del núcleo familiar responde, básicamente, al esquema de matrimonio con hijas/os (71,4%), no obstante, esta esta circunstancia es más acusada en las familias magrebíes (88,4%). Contabilizamos, sin embargo, un 23,6% de familias compuestas por madre sola con hijos, situación que describe el núcleo del 16% de familias latinas y de sólo el 2,3% de las magrebíes.

Por lo que respecta a la descendencia, las familias tienen una media de 2,43 hijos. Entre los núcleos de origen magrebí predominan los que tienen tres (30%) o cuatro hijos/as (27,5%), y en los de procedencia latina lo hacen los que cuentan con dos (42,3%) o tres (25,5%). Como cabía esperar, son las familias magrebíes las que tienen más descendencia: el 47,5% tiene más de tres hijos/as, cuando sólo el 13,5% de familias latinas se encuentra en ese caso ( $t= 5.309$ ;  $p\leq .000$ )<sup>11</sup>.

Más de la mitad del total de los padres que participaron en la investigación tiene estudios medios (44,1%) o superiores (28,8%). Las mujeres con estudios secundarios representan el 47,6% de la muestra, y el 27,4% ha logrado grados de educación superior. La mayoría de los padres de procedencia latina posee estudios medios (53,6%) o superiores (32,9%), en tanto que en la muestra árabe predominan los padres sin estudios (42,1%) ( $t= -10.273$ ;  $p\leq .000$ ). Esta situación se repite en el caso de las mujeres, puesto que las de origen latino acreditan, sobre todo, estudios secundarios (53,8%) o superiores (32,1%), mientras que más de la mitad de las magrebíes carece de estudios (55,3%) ( $t=-15.103$ ;  $p\leq .000$ ).

Lo que destaca, por tanto, en el caso las familias magrebíes de la muestra, es la ausencia de estudios, que es más importante aún en el caso de las mujeres. Además, adquiere relevancia el hecho de que si bien el 31,6% de los padres posee estudios

---

<sup>(11)</sup> Incluimos en este apartado una breve referencia a las diferencias estadísticamente significativas encontradas (prueba t de Student para muestras independientes y prueba no paramétrica de Chi-cuadrado de Pearson), dada su importancia para la discusión de resultados.

secundarios o universitarios, sólo el 18,5% de las madres tiene ese mismo nivel de estudios.

Un indicador destacable en la indagación acerca de los grupos de inmigrantes en un determinado territorio, junto al tiempo de permanencia en el contexto del que se trate, es el que se asocia al conocimiento de los idiomas oficiales del país<sup>12</sup>.

A tenor de los datos aportados por la muestra, el nivel de comprensión del gallego es medio-bajo en el caso de ambos cónyuges (52,6% para los padres y 64% para las madres), pero, si nos centramos en la otra lengua co-oficial, observamos que los porcentajes se incrementan notablemente: el 66,4% de los padres comprende el castellano, porcentaje que sube hasta el 80% en el caso de las madres. No deben extrañar estos datos si tenemos en cuenta que para una amplia mayoría de la muestra el castellano es su lengua materna.

El idioma que mejor comprenden los padres magrebíes (71,4%) y los latinos (78,6%) es el castellano, seguido, a poca distancia, del gallego (64,3%) en el caso del primer grupo. La diferencia es mayor si hablamos de los latinos: sólo un 59,8% lo entiende.

Naturalmente, el porcentaje de madres latinas que comprende el castellano (86,4%) supera ampliamente al de las del Magreb (43,9%) (Chi-cuadrado=40,894;  $p \leq .000$ ). La misma diferencia se aprecia en el gallego, ya que el nivel de comprensión es mayor entre las primeras (68,8%) que entre las segundas (26,8%) (Chi-cuadrado=25,916;  $p \leq .000$ ).

Un 82,9% de los padres y un 59,4% de las madres están trabajando. Mientras que el número de activas/os es significativo para ambos sexos, el desempleo tiene especial incidencia entre las mujeres. Y, aunque en ambos grupos lo que predomina es el empleo, casi el 16% de los latinos está en paro. En el caso de las madres, se aprecian importantes diferencias según la procedencia: tres de cada cuatro mujeres magrebíes están desempleadas, mientras que el 63% de las latinas realizan algún tipo de actividad remunerada (Chi-cuadrado=20,918;  $p \leq .000$ ).

Comprobamos, además, como el 30,5% de los padres llevan viviendo entre nosotros más de seis años, y la mayor parte (24,9%) ha residido en el país durante más de una década. Estos porcentajes varían ligeramente en el caso de las madres, pues,

---

<sup>(12)</sup> Aunque hemos considerado en la investigación cuatro dimensiones –comprensión, habla, lectura y escritura–, aquí presentamos sólo los datos correspondientes a la primera dimensión (la comprensión como soporte básico de ayuda a la integración).



aunque el 27,8% rebasa los seis años de permanencia en el país, sólo el 14,1% supera la decena. Sin embargo, no debemos olvidar que el 41,9% de los hombres llevan menos de tres años residiendo en España, porcentaje que se incrementa cuatro puntos en la muestra correspondiente mujeres. En cuanto a las familias magrebíes, casi un 66% de los padres lleva aquí más de 10 años, en tanto que un porcentaje similar de latinos (62%) llegó hace menos de 3 años ( $t= 12.824$ ;  $p\leq .000$ ).

La situación se repite en el caso de las madres, puesto que la mitad de las de origen magrebí (50%) supera los 6 años de residencia, y sólo un 20,5% de las latinas se encuentra en la misma situación. De hecho, más de la mitad de estas ni siquiera lleva 3 años entre nosotros, porcentaje que desciende hasta el 30% en el caso de las magrebíes ( $t= 3.244$ ;  $p\leq .001$ ).

Respecto de su proyecto de vida en la sociedad de acogida, la mayoría de las familias (70%) manifiesta su deseo de permanecer en Galicia. Este hecho es más acusado en el caso de las que proceden del Magreb (un 83,8% de las magrebíes, frente al 69,7% de las Latinas).

El análisis conjunto de todos estos rasgos permite concluir que la inmigración es un proyecto familiar no sólo en origen, sino también en destino. La presencia de los hijos e hijas hace más visible a esta población en la sociedad de acogida, debido a la necesidad de hacer uso de determinados servicios, entre los que se encuentran los de la escuela. No olvidemos que, para muchos padres y madres inmigrantes, la escuela es el primer espacio social en el que son reconocidos como personas en lugar de ser considerados fuerza de trabajo, fuente de problemas sociales o un frío número en una estadística.

## Instrumento

Empleamos, como único instrumento, el «Cuestionario sobre expectativas educativas de familias inmigrantes», formado por un total de 38 preguntas de configuración cerrada que se agruparon en nueve categorías: identificación familiar; perfil socio-educativo y laboral; proyecto migratorio y proyecto de vida en la sociedad de acogida; dimensión relacional y vínculos sociales; mantenimiento de la cultura de origen; auto-percepción y hetero-percepción; expectativas sobre educación; participación de la familia en la escuela; y satisfacción con la escuela. El cuestionario se implementó mediante una entrevista personal a los dos progenitores, con la ayuda de los profesionales del centro y, en muchos casos, de sus propios hijos.

## Análisis de datos

En el análisis de datos procedimos, en primer lugar, a efectuar un análisis descriptivo de las variables dependientes con todos los sujetos de la muestra (N=458), y un estudio de esas mismas variables distinguiendo entre familias magrebíes (N=40) y latinoamericanas (N=210). A continuación, realizamos una comparación (Chi-cuadrado de Pearson) en función de la procedencia, a efectos de comprobar la existencia de diferencias significativas en las variables dependientes del estudio. Hemos utilizado para ello el paquete estadístico SPSS versión 14.0 para Windows.

## Discusión de resultados

El estudio de la participación paterna y materna en los centros debe medirse teniendo en cuenta tanto la implicación de la familia en los órganos formales, como otros indicadores de la vida escolar: -la asistencia a reuniones, la presencia en distintas celebraciones o la propia disposición colaborativa.

TABLA I. Participación de padres y madres en el centro educativo (%)

|  | NADA  |       | POCO  |       | BASTANTE |       | MUCHO |       |
|--|-------|-------|-------|-------|----------|-------|-------|-------|
|  | Padre | Madre | Padre | Madre | Padre    | Madre | Padre | Madre |
| <b>Asiste reuniones de la escuela</b>                  | 30,3  | 9     | 39,1  | 27    | 19,3     | 34,8  | 11,3  | 29,1  |
| <b>Asiste celebraciones/ fiestas de la escuela</b>     | 34,9  | 25,3  | 34,1  | 25,6  | 21,8     | 29,3  | 9,2   | 19,9  |
| <b>Conoce profesor/a tutor/a hijo/a</b>                | 23,7  | 9,2   | 31,5  | 24,6  | 27,4     | 39,8  | 17,4  | 26,3  |
| <b>Participa en actividades convocadas por la AMPA</b> | 56,9  | 48,4  | 27,9  | 29,2  | 9,3      | 13,5  | 5,9   | 8,8   |

El análisis de la participación de las familias en los centros escolares en los que estudian sus hijos e hijas nos revela la siguiente información (ver Tabla D):

- Un alto porcentaje de padres (39,1%) reconoce acudir poco a las reuniones de la escuela. Dice que no asiste nunca un apreciable 30,3% y acude bastante o

mucho el 30,6%. Con mucha frecuencia parece que va el 29,1% de las madres, pero nada menos que un 27% confiesa que lo hacen poco, e, incluso, un 9% que confirma su total ausencia de las instalaciones escolares. En cualquier caso, el 63,9% que resulta de sumar las opciones «mucho» y «bastante» deja claro que tal cometido sigue siendo asumido predominantemente por las madres.

Garreta (2008) trabajó con una muestra de 594 presidentes/as de AMPA para analizar la participación de las familias en las asociaciones. En el estudio, se llega a la conclusión de que la participación en las reuniones organizadas por dichas asociaciones es menor en los centros educativos con presencia de inmigración.

Si tomamos ahora como referencia el nivel de asistencia a celebraciones o fiestas escolares, donde, en muchos casos, las familias pueden ver los aprendizajes de sus hijos e hijas en diferentes campos, nos encontramos con que, en general, los padres no asisten nunca a este tipo de actos o lo hacen con muy poca frecuencia. Vuelven a ser las madres quienes más participan en estas actividades, que, en todo caso, requieren la presencia física de la familia, pero no necesariamente su participación activa.

- Asimismo, los padres de los alumnos inmigrantes conocen más bien poco a los profesores/as tutores de sus hijos/as: el 55,2% afirma no conocerlos o conocerlos poco. La situación mejora con las madres, pues, aún siendo en un 33,8% de los casos la respuesta negativa, el 39,8% conoce bastante a los tutores de los hijos/as escolarizados y el 26,3% los conoce mucho.
- El último aspecto se centraba en la participación en actividades organizadas por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Si señalamos que un 56,9% de los padres y un 48,4% de las madres son totalmente ajenos a esa implicación participativa (sólo el 22,3% de las madres declara participar bastante o mucho), poco se puede añadir como no sea para remarcar la necesidad de incentivar el ejercicio de un derecho, aunque entendiendo que la gestión de la participación de los padres inmigrantes no puede ser rígida. Respecto de esta misma cuestión, se afirma, en el referido estudio de Garreta (2008), que la implicación en las actividades de la AMPA es menor en los centros con presencia de inmigrantes.

Entre las razones que dificultan la implicación de las familias en estas asociaciones podemos destacar la falta de tiempo, la ausencia de información sobre su utilidad y sus programas, la barrera del idioma, los niveles educativos y culturales de los padres, o el papel de la mujer en la familia, especialmente en las familias musulmanas (ver CEAPA, 2004, 2006).

Al tomar como referente de análisis la procedencia de la familia observamos importantes diferencias (ver Tabla II):

**TABLA II.** Participación de padres y madres en el centro educativo según procedencia (%)

|  |           | NADA |       | POCO |       | BASTANTE |       | MUCHO |       |
|--|-----------|------|-------|------|-------|----------|-------|-------|-------|
|  |           | Mag. | Lati. | Mag. | Lati. | Mag.     | Lati. | Mag.  | Lati. |
| <b>Asiste reuniones de la escuela</b>                    | <b>P.</b> | 28,9 | 26,4  | 52,6 | 36,8  | 7,9      | 23,6  | 10,5  | 13,2  |
|  | <b>M.</b> | 41,2 | 4,4   | 38,2 | 32,1  | 5,9      | 38,9  | 14,7  | 33,6  |
| <b>Asiste a las celebraciones/ fiestas de la escuela</b> | <b>P.</b> | 50   | 26,6  | 23,5 | 35,2  | 23,5     | 27,3  | 2,9   | 10,8  |
|  | <b>M.</b> | 56,2 | 19,4  | 15,6 | 26,8  | 25       | 30,6  | 3,1   | 23,2  |
| <b>Conoce profesor/a tutor/a hijo/a</b>                  | <b>P.</b> | 27,8 | 23,4  | 19,4 | 27,6  | 27,8     | 33,8  | 25    | 15,2  |
|  | <b>M.</b> | 38,7 | 5,3   | 12,9 | 22,3  | 22,6     | 43,3  | 25,8  | 29    |
| <b>Participa en actividades convocadas por la AMPA</b>   | <b>P.</b> | 65,5 | 56,2  | 17,2 | 28,5  | 17,3     | 9,7   | ---   | 5,6   |
|  | <b>M.</b> | 70,8 | 46,4  | 16,7 | 29,1  | 12,5     | 13,5  | ---   | 10,9  |

- En lo que atañe a la asistencia de los padres a las reuniones de la escuela, cabe decir que es un poco mayor en el colectivo latino. De hecho, un 81,5% de los padres magrebíes, frente a un 63,2% de los latinos, reconoce no acudir o acudir poco a estas reuniones, en tanto que sólo un escaso 8% de los primeros afirma ir bastante. En el colectivo femenino, las diferencias son más acusadas. Mientras que un 72,5% de mujeres latinas dice que asiste bastante o mucho a las reuniones escolares, únicamente el 20,6% de las magrebíes hace lo mismo, y más del 40% afirma que nunca acude a estas convocatorias.

Estos datos nos indican que la visita a las instalaciones escolares en las que se educa a los hijos/as es una tarea asumida predominantemente por las madres inmigrantes de origen latino.

- Nos encontramos con un bajo nivel de asistencia por parte de los progenitores magrebíes a las celebraciones o fiestas escolares (un 50% de padres y un 56,3% de madres afirma que no asiste nunca). En todo caso, vuelven a ser las madres latinas quienes más participan en este tipo de actividades (el 53,8% de ellas asegura que acude bastante o mucho).
- Más de la mitad de los padres inmigrantes magrebíes (52,8%) conoce bastante o mucho a los profesores/as tutores de sus hijos/as, y lo mismo afirma el 49% de los latinos. La situación mejora en el colectivo de madres de esta misma procedencia, pues el 72,3% las que considera que lo conoce bastante o mucho. Entre las magrebíes, casi un 39% no conoce al tutor/a.

- Las cifras son más rotundas cuando se analiza la participación de estas familias en las actividades convocadas por la AMPA del colegio donde estudian sus hijos e hijas, pues más del 65% de los progenitores magrebíes no colaboran nada en tales iniciativas, el porcentaje que desciende en el caso de las familias latinas (56,3% de los padres y 46,4% de las madres).

En definitiva, constatamos una menor participación de las familias procedentes del Magreb en la escuela, y comprobamos, además, otra tendencia, inversa a la ya apuntada: la implicación de los padres es, en todo caso, mayor que la de las madres y se concentra, básicamente, en el grado de conocimiento que parecen tener del profesor/a tutor de sus hijos/as –pues hablamos de un profesional que tiende puentes entre la familia y el centro educativo (ver Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003)–, y en la asistencia a las fiestas o celebraciones escolares. Los motivos que explican tan baja participación hay que situarlos en dos polos: la larga jornada laboral del padre, cuyos horarios responden a la lógica de la venta ambulante, y el desconocimiento del idioma por parte de la madre. Este análisis coincidiría con el de los padres latinos, pero no así con el de las madres que, en primer lugar, participan más de las reuniones escolares y, en segundo término, afirman conocer al tutor/a de sus hijos e hijas.

En este mismo sentido, Goenechea (2005, p. 491) afirma que los docentes valoran mayoritariamente que la relación de las familias extranjeras con el centro educativo es algo menor que la que mantienen los españoles, especialmente en el caso de marroquíes y asiáticos.

En su estudio, Garreta (2008, p. 149) concluye afirmando que la implicación es distinta según origen y que todos, aún con diferencias, suspenden en participación. Aún así, «la percepción es que los que participan más son los autóctonos (especialmente los de la propia Comunidad Autónoma), seguidos por los de origen latinoamericano y comunitario. En la cola hallamos a los gitanos, seguidos por los de origen subsahariano, magrebí y asiático».

Para seguir profundizando en esta relación, llevamos a cabo un análisis comparativo en función de la procedencia, al objeto de comprobar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas (ver Tabla III):

TABLA III. Participación en el centro educativo. Diferencias entre las madres

|   | Chi-cuadrado de Pearson | GI | Sig. (bilateral) |
|---|-------------------------|----|------------------|
| <b>Asiste a las reuniones de la escuela</b>             | 66,473                  | 3  | ,000             |
| <b>Asiste a las celebraciones/fiestas de la escuela</b> | 24,119                  | 3  | ,000             |
| <b>Conoce profesor/a tutor/a hijo/a</b>                 | 41,188                  | 3  | ,000             |

$p \leq 0.01$

- Por lo que respecta a la «asistencia a las reuniones de la escuela», mientras en el caso de los padres no se observan diferencias, sí se constatan diferencias significativas (de un 1%) en el caso de las madres latinas, que asisten más a las reuniones escolares que las magrebíes.
- Los datos de la investigación vuelven a mostrar la ausencia de diferencias significativas en los padres a propósito de su «asistencia a las celebraciones o fiestas de la escuela», pero éstas sí se aprecian nuevamente en el caso de las madres a favor de las latinas, que son las que acuden más.
- De nuevo, la prueba de Chi-cuadrado nos permite dar cuenta de diferencias significativas en la variable «conoce al profesor/a tutor/a de su hijo/a». Las madres que proceden de América conocen más a este profesor/a que las del Magreb. Por el contrario, en los padres no encontramos diferencias estadísticamente significativas.
- No se dan tampoco diferencias significativas entre padres y madres de una y otra procedencia al analizar la participación en actividades convocadas por la AMPA.

Resumiendo, son las madres latinas las que más se implican en los centros escolares, marcando diferencias significativas con las magrebíes. Por lo que se refiere a los padres, el nivel de participación es bajo, pero no se dan diferencias significativas entre los dos colectivos. En todo caso, la implicación de los padres magrebíes es superior a la de las madres de idéntica procedencia. En la única variable en la que no se observan diferencias es en la participación en las actividades convocadas por la AMPA, ya que, en todos los casos, es la más escasa.

Para concluir este apartado, destacamos algunos elementos vinculados a la relación de los padres con instancias significativas en la dinámica de los centros escolares (ver Tabla IV):

TABLA IV. Grado de satisfacción relacional con otros agentes de la comunidad educativa según procedencia (%)

|                     | PROCEDENCIA    | Nada | Poco | Bastante | Mucho | No tengo relación |
|---------------------|----------------|------|------|----------|-------|-------------------|
| <b>DIRECCIÓN</b>    | <b>Magrebí</b> | 5,9  | 8,8  | 35,3     | 14,7  | 35,3              |
|                     | <b>Latina</b>  | 4,1  | 18,9 | 33,7     | 27,6  | 15,8              |
| <b>PROFESORES</b>   | <b>Magrebí</b> | 2,8  | 19,4 | 33,3     | 25    | 19,4              |
|                     | <b>Latina</b>  | 1,5  | 17,3 | 42,6     | 29,4  | 9,1               |
| <b>OTROS PADRES</b> | <b>Magrebí</b> | 11,1 | 14,8 | 7,4      | 11,1  | 55,6              |
|                     | <b>Latina</b>  | 9,6  | 26,7 | 20,3     | 8,6   | 34,8              |
| <b>AMPA</b>         | <b>Magrebí</b> | 12   | 16   | 4        | 8     | 60                |
|                     | <b>Latina</b>  | 15,6 | 23,9 | 10       | 7,8   | 42,8              |

Una vez más, advertimos diferencias, aunque no sean estadísticamente significativas, entre los dos colectivos de familias. Están más satisfechas con la interacción las que proceden de América Latina, mientras que las magrebíes son las que tienen una menor relación. Recordemos que, según algunos estudios, la escuela es uno de los servicios mejor valorados por la población inmigrante (Defensor del Pueblo, 2003; Bueno y Belda, 2005; Andueza et al., 2005).

Así pues, nuestros datos no hacen sino corroborar otros hallazgos, tanto propios (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003; Santos Rego, 2004, 2006; Lorenzo Moledo, 2007), como ajenos (García Fernández et al., 2002; Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha, 2003; Goenechea, 2005; Terrén y Carrasco, 2007; Garreta, 2008; Priegue Caamaño, 2008). Esto es, los padres inmigrantes participan poco en las actividades del centro, y su relación con otros miembros de la comunidad educativa que no sean los propios profesionales de la educación es más bien escasa. Si entre los padres latinos y magrebíes no se aprecian diferencias significativas en el nivel de participación, entre las madres sí se producen, ya que las latinas participan más que las magrebíes.

Sin embargo, en una investigación dirigida por el profesor J. M. Esteve, de la Universidad de Málaga, las conclusiones siguen una dirección parcialmente distinta (Santos Rego et al., 2004). El nivel de participación de los padres marroquíes en el colegio, ya sea a través de los Consejos Escolares o de las Comisiones de Padres, es muy bajo. Pero, aunque no se encuentran diferencias importantes entre los cónyuges a la hora de acudir al centro, la frecuencia con que las madres van a la escuela es levemente mayor, por más que su nivel de participación en las asociaciones sea similar.

Creemos que la menor participación de las madres de Marruecos hemos de interpretarla desde su mismo perfil. Como muy bien expresa la profesora Martín Muñoz (2007), la inmigración de las mujeres marroquíes se caracteriza por una importante diversificación, con una gran variedad de perfiles que responden a circunstancias distintas. Tal diversidad expresa proyectos migratorios y actitudes en relación con su experiencia en el país de acogida. En nuestro caso, estamos ante mujeres reagrupadas por sus maridos, con un bajo nivel de estudios, ausentes del mercado laboral, y con mayores dificultades de integración (Lorenzo Moledo, 2007).

Para continuar indagando, analizamos la participación de padres y madres inmigrantes en función del tiempo de permanencia en el país (ANOVA) y la competencia para hablar en castellano (t de Student).

Respecto de la relación entre participación y años de residencia no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la muestra de padres en tres de las variables que utilizamos para estudiar la participación, pero sí las encontramos cuando se trata de la asistencia a las fiestas o celebraciones escolares ( $F=3.956$ ;  $p\leq .004$ ), ya que, aún siendo su participación en todos los casos muy baja, mejora significativamente en el grupo de padres que llevan aquí menos de tres años. Por otro lado, la comprensión del castellano no afecta significativamente a su nivel de participación.

Entre las madres, las diferencias según el tiempo de residencia se dan en todas las variables de participación estudiadas. Las que más participan en las reuniones ( $F=5.861$ ;  $p\leq .000$ ), asisten a las celebraciones/fiestas ( $F=5.423$ ;  $p\leq .000$ ), conocen al profesor/a tutor/a ( $F=2,393$ ;  $p\leq .037$ ) y se implican en las actividades de la AMPA ( $F=2.858$ ;  $p\leq .023$ ) son las que llevan menos años en el país. Cuando el análisis se hace en función del dominio del castellano (comprensión), encontramos que las madres que si lo comprenden acuden más a las reuniones ( $t=3.112$ ;  $p\leq .002$ ) y asisten más a las fiestas escolares ( $t=2.412$ ;  $p\leq .016$ ).

El resultado de los análisis parece demostrar que, al contrario de lo que podíamos suponer, el tiempo de residencia no influye tanto en la participación, ni es cierto que si el tiempo de permanencia es mayor, mayor es la implicación. Como podemos ver cuando se producen diferencias, estas son, curiosamente, a favor de los que llevan menos tiempo entre nosotros. De la misma forma, la comprensión de la lengua castellana no afecta a la participación de los padres, pero sí a la de las madres.



## Conclusiones

Los resultados de los análisis realizados nos permiten afirmar que, en general, las familias latinas participan más en la escuela que las de origen magrebí. Sin embargo, tomando en consideración la figura parental, se confirma que tales diferencias son estadísticamente significativas en el caso de las madres en todos los indicadores analizados salvo en la implicación en actividades del AMPA, y que son las madres latinas las que más se implican, mientras que, aunque la participación de los padres de idéntica procedencia es mayor que la de los magrebíes, esta diferencia no es significativa. Si en las familias latinas quien colabora con la escuela es la madre, al igual que en el caso de las autóctonas, en las familias magrebíes parece haber una mayor implicación del padre.

El perfil educativo de los padres de ambas procedencias es significativamente distinto, aunque no hay diferencias en la comprensión de los dos idiomas oficiales de la Comunidad, ni en la situación laboral. Sin embargo, entre las madres sí se dan diferencias estadísticamente significativas en todas estas variables, de tal forma que las magrebíes tienen un menor nivel de estudios, no trabajan y no comprenden el castellano ni el gallego. Variables que explican, en buena medida, su menor nivel de interacción en el entorno.

En todo caso, la menor participación se afecta a las actividades de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, con las que muy pocas familias tienen contacto. Aquellas que mantienen algún tipo de relación la califican como poco o nada satisfactoria. Similar valoración hacen de la interacción con otros padres.

Sin embargo, las familias de la muestra parecen relacionarse más con los profesores y con los directores de los centros, y califican tal relación en términos satisfactorios. No encontramos diferencias estadísticamente significativas en la valoración que las familias hacen de su relación con los distintos miembros de la comunidad educativa.

Como clave de integración social, la participación de las familias inmigrantes se convierte en un medio y en un fin de la propia posible intervención. En este sentido, los programas socio-educativos necesitan de la implicación y colaboración de otros agentes de la comunidad educativa y de la sociedad civil.

Hoy sabemos con bastante exactitud lo mucho que la escuela influye en el proceso de acomodación de algunas familias inmigrantes, sin que podamos olvidar que la relación de las familias y los niños inmigrantes con las escuelas y las comunidades en general se ve condicionada por la vida local, por la percepción de los actores dominantes, por la continuidad o discontinuidad de los esquemas culturales en ambas

instancias formativas o, incluso, por los distintos significados atribuidos a la escuela desde los diferentes marcos de referencia.

## Referencias bibliográficas

- ANDUEZA, I. ET AL. (2005). *El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma*. Pamplona: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud-Gobierno de Navarra.
- APARICIO, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- BARÁIBAR, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- BERTRAN TARRÉS, M. (2005). *Relacions entre families immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- BUENO ABAD, J. Y BELDA IBÁÑEZ, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1996). *A participación nas escolas galegas (curso 93-94)*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España* (2 vols.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEFENSORA DEL PUEBLO DE CASTILLA-LA MANCHA (2003). *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Albacete: Autor.
- EPSTEIN, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2006). *Informe España 2006. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. ET AL (2002). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. En MEC, *Premios Nacionales de Investigación Educativa* (pp. 205-231). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

- GARRETA BOCHACA, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-155.
- GOENECHEA PERMISÁN, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (dir.) (1998). *Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- HERRAZ, M. Y LOZANO, S. (2006). Técnicas de resolución de conflictos. En B. MALIK Y M. HERRAZ (COORDS.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 151-177). Málaga: Aljibe.
- LORENZO MOLEDO, M. M. (dir.) (2007). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Informe de Investigación no publicado: Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-MEC/SEJ2004-05967.
- LLEVOT, N. (2002). El mediador escolar en Québec: El último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 327, 305-320.
- LLORENT BEDMAR, V. (2004). La inmigración magrebí en España. En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp. 671-685). Valencia: Universidad de Valencia.
- MERINO, J. Y MUÑOZ, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- MERINO SENOVILLA, H. (2006). La inmigración y el derecho a la educación. Dimensión jurídica. En M.A. SANTOS REGO (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural* (pp. 43-65). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados. PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OLIVA, A. Y PALACIOS, J. (2000). Familia y escuela: padres y profesores. En Mº J. RODRIGO Y J. PALACIOS (COORDS.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ DÍAZ, V. ET AL. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral.

- REY MANTILLA, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. En M. I. ÁLVAREZ VÉLEZ Y A. BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO (Coord.), *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 139-150). Madrid: Universidad de Comillas.
- SANTOS REGO, M.A. ET AL (2004). Familia, educación y flujos migratorios. En M.A. SANTOS REGO y J. M. TOURIÑÁN LÓPEZ (eds.), *Familia, educación y sociedad civil* (pp. 203-280). Santiago de Compostela: ICE-Servizo de Publicacións da USC.
- (ed.) (2006). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SANTOS REGO, M. A. Y LORENZO MOLEDO, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- TERRÉN, E. Y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.

## Fuentes electrónicas

- CEAPA (2004). *Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar*. Madrid, 27-28 de noviembre. Recuperado el 9 de enero de 2008, de: <http://www.ceapa.es>
- (2006). *Jornada sobre el papel de las APAs para promover la participación de las mujeres de familias inmigrantes en la escuela*. Madrid, 25 de noviembre. Recuperado el 9 de enero de 2008, de: <http://www.ceapa.es>
- MARTÍN MUÑOZ, G. (2007). Mujer, inmigración e identidad. El caso de las mujeres marroquíes En FORO DO MUSEO DO POBO GALEGO, *Inmigración, ciudadanía e identidade*. Recuperado el 21 de noviembre de 2007, de: <http://museodopobo.es>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Recuperado el 25 de junio de 2007, de: <http://www.mec.es>
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. *Boletín Estadístico de Extranjería e Inmigración*, nº 14, octubre 2007. Recuperado el 9 de enero de 2008, de: <http://extranjeros.mtas.es/>
- *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Recuperado el 23 de mayo de 2007, de: <http://www.mtas.es/>

**Dirección de contacto:** Miguel Ángel Santos Rego. Universidade de Santiago. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación y Pedagogía Social. Campus Sur. 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: miguelangel.santos@usc.es

# Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado

## Family habits and attitudes towards reading and students' basic competences

Javier Gil Flores

*Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España.*

### Resumen

El trabajo presentado se circunscribe al ámbito de las relaciones entre el contexto familiar y el rendimiento escolar, focalizando la atención sobre el alumnado de quinto curso de Educación Primaria y sus familias. En particular, se ha analizado cómo inciden los hábitos lectores y las actitudes de las familias hacia la lectura sobre el nivel de desarrollo alcanzado por los hijos en la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística. El estudio se ha desarrollado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, recurriendo a la metodología de investigación mediante encuesta y tomando en consideración resultados de las pruebas de diagnóstico, aplicadas en centros educativos de esta comunidad a principios del curso escolar 2006-07. Han participado en el estudio un total de 3.859 familias, con hijos en 185 centros de las ocho provincias andaluzas.

Los resultados confirman mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres presentan mejores actitudes hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad. Se concluye afirmando el interés de estas variables para caracterizar el contexto sociofamiliar en que se desenvuelve el alumno y valorar, en función de éste, los resultados de aprendizaje logrados en las instituciones escolares. Por último, se apuntan algunas recomendaciones que desde la escuela podrían hacerse a padres para incrementar el papel de la lectura en los hogares.

**Palabras clave:** hábitos de lectura, actitudes hacia la lectura, contexto familiar, rendimiento escolar, Educación Primaria.

### **Abstract**

This paper deals with the relationship between the family context and scholastic achievement, focusing on students of the fifth year of Primary Education and their families. Specifically, it analyses the incidence of family reading habits and attitudes towards reading on children's level of achievement on mathematical competence and linguistic communicative competence. The study has been carried out in the Autonomous Community of Andalusia, using surveys as the research methodology and taking into account the results of the diagnostic tests which were applied in the schools of Andalusia at the beginning of the academic year 2006/2007. A total of 3,859 families participated in the study, with children in 185 schools of the eight Andalusian provinces.

The results confirm higher levels of competence in students whose parents show better attitudes towards reading and declare they devote a higher number of weekly hours to this activity. In conclusion, the research findings show the relevance of these variables in order to characterize the social family context the student deals with and to assess, taking this context into account, the levels of learning in elementary schools. Finally, we include some recommendations that could be given by schools for parents to increase the role of reading at home.

**Key words:** reading habits, attitudes towards reading, family environment, scholastic achievement, elementary school.

## **Introducción**

La importancia del contexto familiar para el éxito de la acción educativa ejercida desde la escuela es ampliamente aceptada entre los diferentes agentes implicados de manera directa o indirecta en la educación. Escuela y familia constituyen entornos decisivos en la educación de los niños, de tal manera que se ha insistido reiteradamente en la necesidad de una colaboración estrecha entre padres y profesores, señalando los beneficios que se derivan de ella. Las relaciones familia-escuela comienzan a suscitar interés a partir de la década comprendida entre 1950 y 1960 (Symeou, 2005), momento en el que las evidencias empíricas señalan el efecto que los factores sociales, en general, tienen sobre el rendimiento educativo. Entre éstos, los factores relativos al entorno familiar explican

las diferencias de rendimiento en mayor medida que otros factores, de tal manera que los logros escolares del alumnado estarían relacionados con aspectos sociales, culturales, experiencias de aprendizaje, actitudes y expectativas presentes en el contexto familiar (Bernstein, 1975; Bloom, 1982; Bourdieu y Passeron, 1990). Esta idea, que hoy constituye un principio básico en el estudio de la educación, sigue siendo objeto de trabajos empíricos y reflexiones teóricas (véanse, entre otros, Palacios y Moreno, 1994; Díez, 1998; Marchesi y Martín, 1998; Vila, 1998; Deslandes, Potvin y Leclerc, 1999; Sarramona, 1999; Molero, 2003; García, 2003; Ordóñez, 2005; Garreta, 2007).

Son numerosas las características que podrían ser consideradas en la unidad familiar a la hora de analizar su contribución al aprendizaje escolar de los hijos. Además de la colaboración e implicación de los padres en la escuela, orientada al logro de unos objetivos educativos y de aprendizaje comunes, se han considerado las características estructurales y de funcionamiento de la familia, y el ambiente educativo del hogar como factores que influyen en los resultados escolares (Ruiz y García, 2001).

La literatura recoge profusamente, como tema de investigación, el estudio de la vinculación existente entre las características del entorno familiar y los resultados de aprendizaje que se logran en la escuela. Concretando los aspectos del entorno familiar que inciden sobre el rendimiento escolar de los hijos, se ha analizado el papel de variables estructurales tales como el tamaño de la familia, el número de hijos, la composición de la familia, la estabilidad familiar, la profesión ejercida, el nivel de ingresos o los recursos materiales disponibles (Gorman y Yu, 1990; Chevalier y Lanot, 2002; Pong, Dronkers y Hampden, 2003). Igualmente, se ha prestado atención a rasgos que caracterizan el funcionamiento de las familias, atendiendo a los valores, el estilo educativo de los padres, los estilos de vida, la utilización del tiempo de ocio, el clima relacional entre los miembros de la familia, e incluso variables lingüísticas en el caso de contextos con dos lenguas oficiales (Ruiz, 2001; Pifarré y otros, 2003; Casanova y otros, 2005; Neves y Morais, 2005).

Los aspectos culturales y la implicación de los padres con la escuela y con la acción que éstos ejercen sobre los hijos están también presentes en los trabajos empíricos realizados en este ámbito. Han sido objeto de atención variables como el nivel de estudios de padres y madres, el clima cultural que se vive en la familia, las expectativas sobre el nivel educativo y el empleo futuro de los hijos, los estímulos que la familia proporciona a los hijos, la variedad de materiales educativos que pone a su disposición, la supervisión de los padres sobre las tareas escolares realizadas en casa, el nivel de conocimientos de los padres sobre los contenidos escolares, la ayuda paterna y materna en el estudio, la ya aludida cooperación de las familias con los centros

educativos, y las actitudes hacia la cultura, el aprendizaje o la propia escuela (Cano, 1997; Jones y White, 2000; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001; Segimer y Vermulst, 2002; Martínez y Álvarez, 2005; Tsui, 2005; Hewitt, 2007).

La mayoría de estas variables han mostrado valores diferenciados cuando se analizan en alumnado con bajo y alto rendimiento escolar. Un trabajo reciente sobre el alumnado que obtuvo premio extraordinario de Bachillerato, desarrollado en la Comunidad de Madrid (Jiménez, 2006), ha revelado que detrás del éxito en la escuela se encuentra la presencia de factores relativos a la educación familiar. En particular, una educación coherente, exigente y rica por parte de las familias está asociada a un alto rendimiento. Del mismo modo, se han buscado empíricamente razones en las familias que expliquen el bajo rendimiento (Ruiz, 2001), señalando aspectos estructurales y también aspectos dinámicos, como el clima familiar.

Tomando en consideración las evidencias acumuladas por la investigación acerca de la influencia del contexto familiar en el aprendizaje escolar de los hijos, podríamos suscribir la afirmación de Martínez (1992), al considerar que el rendimiento general no debería constituir una sorpresa si se tiene un adecuado conocimiento de los condicionantes del entorno familiar en el que los niños se desenvuelven.

Entre los elementos que configuran el ambiente educativo del hogar, el presente estudio se ha centrado sobre un aspecto característico del nivel cultural de las familias, como es la consideración que tiene la lectura en el entorno familiar. El papel de la lectura como vía para el acceso a la cultura hace de ella un elemento fundamental en todos los ámbitos sociales. De ahí que las actitudes y los comportamientos exhibidos en lo que respecta a la lectura puedan ser incluidos como un indicador clave del nivel cultural de las familias. Nuestro interés se dirige hacia el estudio de las relaciones que pudieran darse entre estos factores y el nivel de aprendizaje logrado por los hijos en la escuela. La existencia de esta posible conexión se apoya en tres argumentos básicos que pasamos a comentar en los siguientes párrafos:

- «Los hábitos y actitudes observadas en los padres influyen en la adquisición de hábitos y el desarrollo de actitudes por los hijos en edades tempranas». La lectura constituye uno de los primeros aprendizajes pretendidos por la educación formal. De ahí que la lectura se asocie a la escuela. Sin embargo, el papel de la familia también es importante. El gusto por la lectura podría ser algo que los niños aprenden en su hogar cuando en éste se valora la lectura y se dedica tiempo a leer. En este sentido, se ha señalado la importancia que las actitudes y comportamientos de los integrantes de la unidad familiar hacia



la lectura tienen en la formación de los hábitos lectores infantiles (Fernández, García y Prieto, 1999; Moreno, 2002). En estudios realizados para confirmar esta relación, se ha constatado la mayor presencia de hábitos de lectura entre alumnos cuando se fomenta la lectura por parte de los padres (Fiz y otros, 2000a), o simplemente cuando los hijos ven con frecuencia leer a sus padres en casa (Lammed y Olmsted, 1977).

En consecuencia, el comportamiento de las familias en relación con la lectura proporciona modelos que serán imitados por los hijos, de tal manera que los hábitos lectores de los padres serían generadores de hábitos lectores en los hijos. Junto a esto, las actitudes positivas hacia la lectura en el ámbito familiar pueden traducirse en modos de interacción que sitúan la lectura y los libros como objeto central, y que contribuyen de manera considerable a las actitudes desarrolladas por los hijos y a los propios hábitos lectores de éstos. Al explorar mediante entrevistas realizadas a alumnos los factores que explicarían el desarrollo del gusto por la lectura, Strommen y Mates (2004) señalan que éste se encuentra más desarrollado entre quienes tienen la lectura como elemento importante en su tiempo de ocio, comparten con al menos un miembro de su familia el gusto por la lectura e interactúan con éste hablando acerca de los libros leídos.

- «El desarrollo de la técnica lectora se ve propiciado por la práctica frecuente de la lectura como parte del tiempo de ocio». Se ha comprobado que las actitudes hacia la lectura o los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado tanto en los primeros años de la Educación Primaria (Leppanen, Aunola y Nurmi, 2005) como entre adolescentes (Conlon y otros, 2006). Especialmente reveladoras son, en este sentido, las razones que se esgrimen al intentar comprender las razones que se encuentran detrás de los excelentes resultados que los estudiantes finlandeses han logrado en la evaluación de la comprensión lectora realizada en el marco del programa PISA, los cuales podrían ser explicados, en primer lugar, por el compromiso de los estudiantes con la lectura y el interés por la misma. Ambas variables llegan a explicar un 40% de la varianza de las puntuaciones de los alumnos finlandeses en comprensión lectora (Linnakylä y Välijärvi, 2006).
- «Dado su carácter instrumental, la lectura posibilita los aprendizajes escolares». El dominio de la técnica lectora se considera un prerrequisito básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares. De ahí que la competencia en lectura esté asociada al rendimiento, como se ha confirmado en diferentes estudios en los que se ha encontrado una correlación significativa

entre comprensión lectora y calificaciones escolares (González, 1996; Fiz y otros, 2000b; Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006).

## Formulación del problema

Teniendo en cuenta las ideas expresadas en el apartado anterior, partimos del supuesto de que las actitudes hacia la lectura en la familia pueden constituir uno de los indicadores más relevantes para valorar el nivel cultural de los hogares. Además, la actitud positiva hacia la lectura resulta ser un factor clave para transmitir a los hijos la afición por la lectura, al tiempo que el hábito lector en los escolares conduce a un dominio de la técnica lectora que facilita el progreso educativo del alumnado.

De acuerdo con este planteamiento, cabe esperar la existencia de una relación entre el rendimiento escolar y los hábitos de lectura en la familia, de tal manera que la práctica de la lectura y la actitud positiva de padres y madres hacia la lectura se asociarían a niveles elevados de rendimiento escolar en los hijos, mientras que las actitudes menos favorables se corresponderían con niveles bajos de rendimiento. El trabajo desarrollado se ha dirigido, por tanto, a explorar la incidencia de los hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura sobre el rendimiento de los escolares de Educación Primaria.

De cara a estudiar este problema, se ha definido el rendimiento de manera operativa identificándolo con la puntuación alcanzada en pruebas de diagnóstico centradas en competencias básicas del currículo. El concepto de competencias básicas constituye un eje central del nuevo currículo para la Educación Primaria que acaba de publicarse en nuestro país, incorporándose por primera vez a las enseñanzas mínimas. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se definen las competencias básicas como aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un punto de vista integrador y orientados a la aplicación de los saberes adquiridos, capacitando para la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje a lo largo de la vida. Concretamente, en nuestro estudio se ha trabajado con la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística, las cuales constituyen las dos variables que aportarán información sobre el rendimiento del alumnado.

## Contextualización

Los datos correspondientes a las diferentes variables consideradas en el estudio han sido recogidos en el marco de la evaluación de diagnóstico llevada a cabo en Andalucía (Consejería de Educación, 2006), promovida por la Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa, en la que hemos participado en virtud de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Universidad de Sevilla. En el caso del alumnado de Educación Primaria, sobre el que focalizamos el presente trabajo, se ha valorado la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística de quienes han concluido el cuarto curso de Educación Primaria, encontrándose en el mes de octubre de 2006 matriculados en quinto curso.

Con esta evaluación de diagnóstico, se responde a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, por la que todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos habrán de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado. De acuerdo con la regulación hecha por la Administración educativa andaluza sobre las pruebas de evaluación diagnóstica y sobre el procedimiento de aplicación de las mismas en los centros docentes andaluces sostenidos con fondos públicos, el profesorado de los centros ha sido el encargado de aplicar y corregir las pruebas. No obstante, se contemplaba una aplicación de las pruebas a través de agentes externos (miembros de la inspección educativa) a una muestra aleatoria de centros, con la finalidad de contrastar los resultados con los obtenidos en la población de centros. Es lo que se denominó *aplicación muestral* de las pruebas de diagnóstico, diferenciándola así de la aplicación generalizada en todos los centros, a la que se hace referencia en términos de *aplicación censal*.

En las normas dictadas por la Administración, se hacía referencia a la necesidad de tener en cuenta los factores contextuales de carácter sociocultural a la hora de establecer el nivel de desarrollo en las competencias por parte del alumnado. La valoración de los citados factores contextuales de carácter sociocultural fue posible a partir de la información recogida mediante cuestionarios -uno de ellos dirigido a las familias- que fueron administrados simultáneamente a las pruebas de diagnóstico en la aplicación muestral.

En el presente trabajo, utilizamos datos de la aplicación muestral de las pruebas de diagnóstico, correspondientes a la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística, y datos sobre los hábitos y las actitudes familiares hacia la lectura, extraídos de los cuestionarios administrados para medir factores contextuales.

## Metodología

El estudio se ha llevado a cabo adoptando un diseño de investigación mediante métodos de encuesta. La encuesta resulta ser la estrategia metodológica adecuada cuando, como en este caso, se pretende recoger información de un colectivo amplio de sujetos tratando de conseguir la representatividad estadística.

La población considerada la constituyen las familias (padres y madres) del alumnado que iniciaba el quinto curso de Educación Primaria en el año escolar 2006-07 en centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. El procedimiento seguido para seleccionar la muestra ha sido un muestreo estratificado por conglomerados, dividiendo la población en ocho estratos que se corresponden con las ocho provincias andaluzas y considerando como conglomerados los centros y los grupos de quinto de Educación Primaria presentes en los mismos. Los centros seleccionados para participar en el estudio ascendieron a 185, eligiéndose al azar en cada uno de ellos un grupo de quinto curso, de tal manera que la muestra invitada a participar en el estudio quedó constituida por las familias del alumnado perteneciente a cada uno de los grupos seleccionados. Cubierto el proceso de encuesta, se recogieron un total de 3.859 cuestionarios. En la Tabla I, se muestra la distribución por provincias de los centros y familias incluidos en la muestra.

TABLA I. Distribución de la muestra por provincias

| Provincia | Nº de centros | Nº de familias |
|-----------|---------------|----------------|
| Almería   | 21            | 425            |
| Cádiz     | 27            | 580            |
| Córdoba   | 24            | 484            |
| Granada   | 21            | 425            |
| Huelva    | 19            | 408            |
| Jaén      | 16            | 330            |
| Málaga    | 28            | 598            |
| Sevilla   | 29            | 609            |
| Todas     | 185           | 3.859          |

Considerando conglomerados-aula de tamaño 21, tomando un coeficiente de correlación intraconglomerados  $R_0=0,20$  (medida de la homogeneidad interna en el

conglomerado) y para una confianza del 95%, los tamaños muestrales resultantes llevan a hacer estimaciones sobre los porcentajes con un error de estimación inferior a  $\pm 4\%$ . La estratificación llevada a cabo en la selección de la muestra permite considerar una precisión mayor a la calculada sin tener en cuenta esta circunstancia.

Mediante cuestionarios dirigidos a las familias, se recogieron datos sobre hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura. El proceso de encuesta a las familias en los centros de la muestra coincidió en el tiempo con la administración de las pruebas de diagnóstico. Los cuestionarios se aplicaron a las familias del mismo alumnado que participó en las pruebas, responsabilizándose al tutor de hacer llegar el cuestionario a los padres y fijar a éstos un plazo para la devolución. En los cuestionarios, se incluyeron ítems relativos al tema objeto de estudio. Concretamente, se preguntó a los padres sobre el número de horas semanales dedicadas por ellos a la lectura. Además, se les presentó una serie de cinco afirmaciones acerca de la lectura para que expresaran su grado de acuerdo con las mismas, utilizando una escala de cuatro grados que iban desde el total desacuerdo hasta el total acuerdo. Las cinco afirmaciones hacían referencia a la motivación y el gusto por la lectura, y a la importancia conferida a esta actividad en el seno de la familia.

La información sobre las competencias básicas del alumnado se obtuvo, como ya se ha comentado, a partir de las pruebas de evaluación de diagnóstico promovidas por la Administración Educativa, cuya aplicación se realizó en el mes de octubre de 2006. Las pruebas de evaluación constaron de 18 y 19 ítems, respectivamente, en el caso de la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística. Las preguntas planteadas se basaban en la presentación de casos o situaciones que sirven como base para la interrogación, y que remiten a situaciones similares a las que el alumno puede encontrar en su vida escolar o extraescolar. Las pruebas generaron una puntuación directa en competencia matemática y otra para la competencia en comunicación lingüística de cada uno de los alumnos evaluados. Las puntuaciones directas han sido transformadas en puntuaciones típicas derivadas, usando una escala de media 500 y desviación típica 100.

Las respuestas obtenidas para los cuestionarios de contexto fueron codificadas y tabuladas para su análisis. Los valores numéricos resultantes se incluyeron, junto con las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación de diagnóstico, en una matriz numérica única. El análisis de los datos se ha basado en la aplicación de diversos tipos de técnicas estadísticas. Se ha partido de una descripción de los hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura, recurriendo a distribuciones de frecuencias y estadísticos descriptivos básicos. Mediante análisis factorial, se han reducido las actitudes hacia la

lectura a un único factor. Tomando este factor y los hábitos lectores como variables independientes, se han aplicado sendos análisis de la varianza para comprobar la posible existencia de diferencias en los niveles de competencia del alumnado en función de los hábitos y actitudes de las familias.

## Resultados

La presentación de los resultados la estructuramos en dos apartados, dedicados respectivamente a los hábitos lectores de las familias y a sus actitudes hacia la lectura. En ambos casos, describimos las variables y mostramos su relación con el nivel de competencia alcanzado por el alumnado.

- Hábitos lectores:

Al ser cuestionados por el número de horas dedicado a la lectura, casi la mitad de los padres (45,74%) se han situado en la franja de una a cinco horas semanales (véase la Tabla II). El porcentaje de hogares donde la lectura está prácticamente ausente (menos de una hora por semana) es del 14,42%.

TABLA II. Tiempo dedicado a la lectura por padres y madres

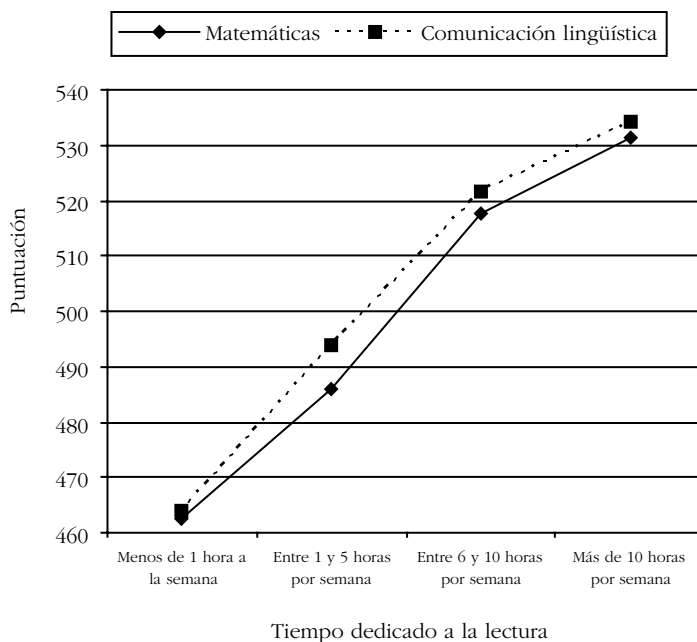
| Nº de horas semanales | n     | %     |
|-----------------------|-------|-------|
| Menos de 1            | 554   | 14,4  |
| Entre 1 y 5           | 1.757 | 45,7  |
| Entre 6 y 10          | 998   | 26,0  |
| Más de 10             | 532   | 13,9  |
| Total                 | 3.841 | 100,0 |

Considerando los cuatro niveles contemplados al valorar el hábito lector de las familias, se ha examinado el desarrollo de competencias en el alumnado procedente de cada uno de esos contextos familiares. Como puede observarse en la Tabla III y en la Figura I, los niveles de competencia matemática y de competencia en comunicación lingüística son superiores a medida que resulta mayor el tiempo que dedican los padres a la lectura.

**TABLA III.** Puntuaciones medias para las competencias del alumnado en función del tiempo que dedican los padres a la lectura

| Competencia              | Tiempo dedicado a la lectura |                              |                               |                            |
|--------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
|                          | Menos de 1 hora a la semana  | Entre 1 y 5 horas por semana | Entre 6 y 10 horas por semana | Más de 10 horas por semana |
| Matemática               | 462,41                       | 486,02                       | 517,68                        | 531,26                     |
| Comunicación lingüística | 463,83                       | 493,74                       | 521,47                        | 534,22                     |

**FIGURA I.** Competencias del alumnado en función del tiempo que dedican los padres a la lectura



Con el fin de comprobar si las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas, se ha llevado a cabo un contraste de medias utilizando para ello el análisis de la varianza. El valor del estadístico de contraste en ambos casos es bastante elevado ( $F=65,068$  y  $F=64,412$  para la competencia matemática y la competencia en

comunicación lingüística, respectivamente), con un grado de significación  $p=0,000$ . Por tanto, con una confianza próxima al 100% puede afirmarse que existen diferencias en el desarrollo de competencias que alcanza el alumnado procedente de familias con distintos hábitos lectores.

- Actitudes familiares hacia la lectura:

De acuerdo con su posicionamiento ante los enunciados referidos a la lectura, los padres se muestran escasamente de acuerdo con que la lectura sea una actividad que realizan sólo por obligación o sólo cuando necesitan información. Las proposiciones que han suscitado mayor acuerdo son las que conceden importancia a la lectura como actividad que tiene lugar en el domicilio de la familia y, hacen referencia al gusto por pasar el tiempo leyendo o hablar de libros con otras personas (véase Tabla IV).

**TABLA IV.** Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para las actitudes de los padres hacia la lectura

| Ítem   | Porcentajes     |                 |                     |                | Media | Desv. típ. |
|--|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-------|------------|
|  | Nada de acuerdo | Poco de acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de acuerdo |       |            |
| Leo sólo por obligación                      | 69,09           | 19,03           | 5,57                | 6,30           | 1,49  | ,860       |
| Me gusta hablar de libros con otras personas | 7,28            | 21,03           | 42,37               | 29,32          | 2,94  | ,889       |
| Me gusta pasar mi tiempo leyendo             | 7,12            | 20,75           | 39,21               | 32,91          | 2,98  | ,906       |
| Leo sólo si necesito información             | 37,26           | 34,57           | 13,53               | 14,64          | 2,06  | 1,044      |
| Leer es una actividad importante en mi casa  | 2,93            | 15,50           | 41,26               | 40,31          | 3,19  | ,800       |

De cara a analizar las diferencias en cuanto a nivel logrado en la competencia matemática y en la competencia en comunicación lingüística, hemos



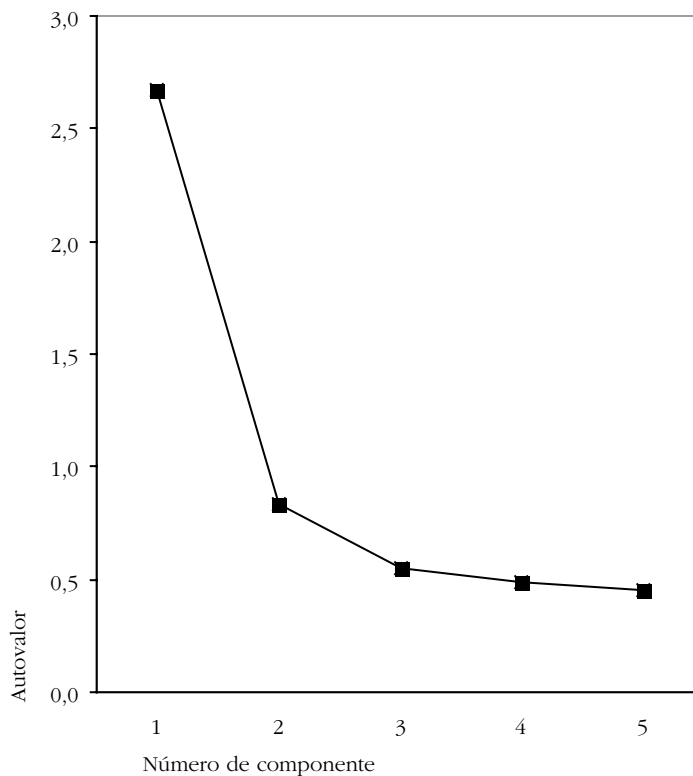
construido un índice de las actitudes de la familia hacia la lectura. El procedimiento seguido se ha basado en el análisis factorial de las cinco variables manejadas.

La extracción de factores por el método de componentes principales (véase Tabla V) refleja la existencia de un solo factor, el cual explica el 53,52% de la varianza total. Los restantes factores añaden poco a la explicación de la varianza, como se aprecia en el gráfico de sedimentación (véase Figura II), en el que a partir del primer valor se produce una caída importante en la cuantía de los restantes autovalores, que se sitúan todos por debajo del valor 1.

**TABLA V.** Autovalores y varianza explicada en la extracción de factores mediante el método de componentes principales

| Componente | Autovalores iniciales |                  |             |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|
|            | Total                 | % de la varianza | % acumulado |
| 1          | 2,676                 | 53,519           | 53,519      |
| 2          | ,834                  | 16,684           | 70,202      |
| 3          | ,553                  | 11,067           | 81,269      |
| 4          | ,488                  | 9,751            | 91,020      |
| 5          | ,449                  | 8,980            | 100,000     |

FIGURA II. Gráfico de sedimentación para los autovalores



Los pesos factoriales de cada variable muestran que los ítems «Leo sólo por obligación» y «Leo sólo si necesito información» correlacionan negativamente con el factor, mientras que los restantes presentan correlaciones positivas (véase Tabla VI). El factor representa por tanto la actitud de la familia hacia la lectura, de tal manera que una puntuación alta en el factor indica una actitud positiva y una puntuación baja se corresponde con actitudes negativas.

TABLA VI. Matriz de componentes para la solución factorial

| Ítem   | Peso factorial |
|--|----------------|
| Leo sólo por obligación                      | -,650          |
| Me gusta hablar de libros con otras personas | ,746           |
| Me gusta pasar mi tiempo leyendo             | ,789           |
| Leo sólo si necesito información             | -,749          |
| Leer es una actividad importante en mi casa  | ,716           |

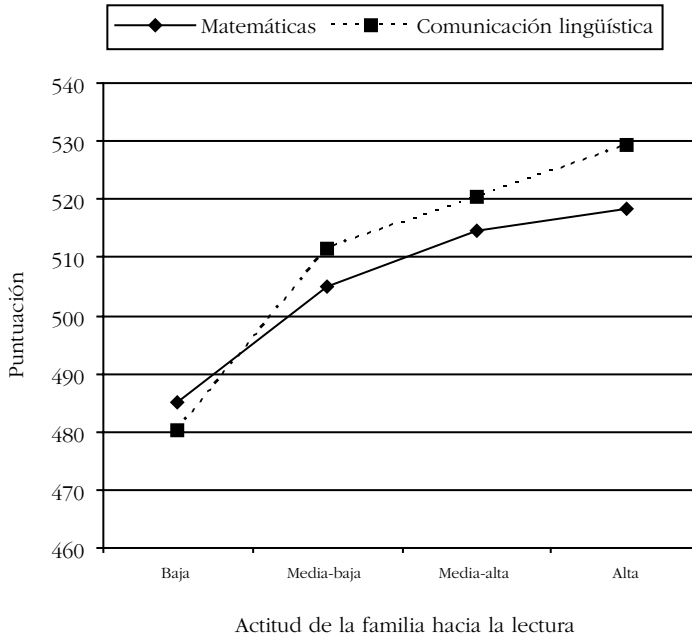
El factor *actitud de la familia hacia la lectura* permite por tanto asignar una puntuación a cada alumno, de acuerdo con el modo en que sus padres se han posicionado en relación con la lectura. Tomando los cuartiles para la distribución de las puntuaciones factoriales, hemos dividido al alumnado en cuatro grupos de tamaño similar, que hemos caracterizado como sujetos que proceden de familias con baja actitud hacia la lectura, actitud media-baja, actitud media-alta y actitud alta hacia la lectura.

En la Tabla VII y la Figura III, se presentan las puntuaciones medias logradas en las competencias matemática y en comunicación lingüística para cada uno de los grupos de sujetos caracterizados según la actitud familiar hacia la lectura. Es decir, para cada uno de los cuatro grupos que quedaron caracterizados por proceder de familias con actitudes hacia la lectura que iban desde un nivel bajo hasta un nivel alto. Los niveles competenciales registran una tendencia claramente creciente a medida que aumenta la puntuación en el factor *actitud de la familia hacia la lectura*. El crecimiento es mayor al pasar de los niveles de actitud baja a media-baja, quedando claramente por debajo de la puntuación media 500 los valores alcanzados para ambas competencias por el alumnado que proviene de familias con una baja actitud hacia la lectura.

TABLA VII. Puntuaciones medias para las competencias del alumnado en función de la actitud de la familia hacia la lectura

| Competencia              | Actitud de la familia hacia la lectura |            |            |        |
|--------------------------|--|------------|------------|--------|
|                          | Baja                                   | Media-baja | Media-alta | Alta   |
| Matemática               | 485,13                                 | 504,97     | 514,49     | 518,20 |
| Comunicación lingüística | 480,35                                 | 511,37     | 520,29     | 529,44 |

FIGURA III. Competencias del alumnado en función de la actitud de la familia hacia la lectura



El contraste estadístico de las diferencias observadas se ha realizado recurriendo al análisis de la varianza para cada una de las competencias en función de la actitud de la familia hacia la lectura. Para el estadístico de contraste F se han observado valores de 23,92 y 45,70, respectivamente, para la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística, con  $p=0,000$  en ambos casos. Por tanto, es posible afirmar que las competencias básicas medidas alcanzan puntuaciones medias significativamente diferentes en alumnado que proviene de contextos familiares caracterizados por distintas actitudes hacia la lectura.

## Conclusiones

En la década de los sesenta, el conocido *Informe Coleman* (Coleman, 1966) socavó el optimismo reinante en torno al poder de la educación como motor del cambio de

las sociedades, señalando que el currículo escolar y los recursos tienen un reducido impacto sobre el rendimiento de los estudiantes, siendo mucho más importante la situación social, económica y cultural de sus familias y la composición social de la escuela a la que asiste el alumno. En términos generales, los resultados del presente estudio vienen a confirmar la existencia de la relación entre el nivel cultural de las familias y el rendimiento escolar de los hijos. Ello supone una evidencia más que unir a la profusa relación de trabajos que se han centrado en variables familiares concretas, explorando y confirmando su conexión con el rendimiento escolar.

El análisis realizado en esta ocasión se ha concretado en la incidencia de los hábitos y actitudes familiares hacia la lectura sobre el nivel de desarrollo logrado por los alumnos en las competencias básicas del currículum, evidenciando la importancia de estos rasgos de cara a valorar el rendimiento escolar en función del contexto sociocultural que configuran las familias.

Habitualmente se han considerado factores como el nivel de estudios de los padres o la disponibilidad de recursos culturales en los hogares cuando se trata de matizar o explicar el rendimiento del alumnado a partir de variables de contexto centradas en la familia. En relación con la lectura, trabajos recientes realizados en nuestro país han incluido la variable «número de libros en el hogar» entre los indicadores del estatus sociocultural de las familias, pero no así las actitudes y comportamientos lectores (Tiana, 2002; Marchesi, Martínez y Martín, 2004). A pesar de construirse sobre opiniones expresadas por los padres, las actitudes hacia la lectura que aquí hemos medido y la información aportada sobre los hábitos lectores han permitido establecer una clara relación con el rendimiento, al tiempo que se ha evidenciado la viabilidad de su inclusión en los estudios dirigidos a valorar los aspectos contextuales asociados al rendimiento escolar.

El valor de los comportamientos familiares hacia la lectura puede contemplarse desde diversas perspectivas. Además de la vinculación al rendimiento que aquí ha quedado comprobada, los hábitos lectores y las actitudes de padres y madres hacia la lectura se traducen también en la adquisición por parte de los hijos del gusto por la lectura y el desarrollo de conductas lectoras. Estos hábitos, al igual que los hábitos paternos, se relacionan con los resultados escolares, como así se ha constatado en un reciente estudio en el que se concluía la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento académico del alumnado y la afición a la lectura, valorada a partir de los hábitos lectores (Molina, 2006).

Basándonos en este tipo de evidencias, se refuerza la idea inicial de que, aunque escuelas y profesores juegan un papel importante, las condiciones que el alumnado

encuentra fuera de la escuela son claves para que se favorezca el aprendizaje y se incremente el rendimiento escolar. Por tanto, si bien la escuela podría intensificar su acción compensadora intentado contribuir a salvar las carencias de partida que afectan al alumnado proveniente de contextos desfavorecidos, cabría pensar en la conveniencia de enfatizar la intervención sobre las familias.

La elevación del nivel sociocultural de las familias, de manera que configuren hogares ricos y estimulantes para el desarrollo intelectual y el aprendizaje de los hijos, puede constituir un objetivo estratégico a medio o largo plazo, que entronca con las políticas dirigidas a la elevación del nivel cultural y del bienestar de la población en general. Es evidente que cambios de esta naturaleza implican tiempo y actuaciones coordinadas desde muy diversos ámbitos, y que los resultados no son apreciables de forma inmediata.

Sin embargo, centrándonos en la lectura y en el marco de las relaciones familia-escuela, es posible tratar de incidir sobre el contexto sociocultural en el que crecen y aprenden los jóvenes facilitando información y recomendaciones a las familias, que ayuden a enriquecerlas desde el punto de vista sociocultural. En este sentido, habrá que concienciar a padres y madres de la importancia que tiene el ejemplo que ofrecen a sus hijos a través de las actitudes y conductas que manifiestan. Más allá de los consejos habituales para que los hijos lean en casa o para la adquisición de libros de lectura destinados a los hijos, es importante animar a las familias para que la lectura esté presente entre las actividades que ocupan el tiempo de ocio familiar. De acuerdo con ello, las orientaciones y pautas que desde las escuelas se ofrecen a las familias cuando se reclama su contribución al proceso de aprendizaje de los alumnos, habrían de insistir en la necesidad de dar protagonismo a la lectura en el hogar, lo que supone el ejercicio de la lectura por parte de los padres, la previsión de momentos para que los miembros de la unidad familiar lean juntos o la presencia de las lecturas realizadas como tema de conversación con los hijos.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, es preciso resaltar el interés que tiene potenciar el papel de la familia, y en particular sus hábitos lectores. Circunscribiéndonos al ámbito de las relaciones entre las escuelas y las familias, proponemos algunas actuaciones que contribuirían a fortalecer el «clima lector» de los hogares:

- La inclusión en los programas formativos dirigidos a padres y madres de contenidos relativos a la importancia de la lectura en la familia para desarrollar la lectura en los hijos y favorecer el rendimiento académico.

- La apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad educativa en general, brindando a los padres el acceso a los fondos bibliográficos de los centros.
- La participación de los padres en las actividades de animación a la lectura que se promueven desde los centros, habilitando de este modo un espacio más para la lectura compartida y para la conversación sobre las lecturas realizadas.

La activación de los factores socioculturales en las familias podría contribuir a la mejora del rendimiento, es decir al logro de niveles de competencias básicas más altos en el alumnado. No obstante, la comprobación de esta posible relación causa-efecto marca líneas futuras de trabajo, sugiriendo la adopción de diseños cuasiexperimentales apropiados para comprobar los efectos que sobre el rendimiento escolar tienen el incremento del hábito lector y la mejora de las actitudes hacia la lectura promovidos a través de la intervención sobre las familias.

Para terminar, deben tenerse en cuenta las limitaciones del trabajo realizado. Al considerar el papel de la lectura en las familias, nos hemos centrado en los hábitos lectores y en las actitudes hacia la lectura. Los hábitos han quedado reducidos a la frecuencia de lectura semanal, si bien otros aspectos como la finalidad de la lectura (práctica, profesional, de ocio) o las prácticas lectoras familiares (asignación de tiempos de lectura estables, prácticas de lectura en períodos vacacionales, lectura compartida, visitas a librerías o bibliotecas, creación de la biblioteca familiar...) hubieran completado la visión sobre la consideración que se hace de la lectura en las familias. Por tanto, las líneas de trabajo que dieran continuidad a la presente investigación podrían dirigirse también hacia el estudio de estos aspectos complementarios.

## Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan.
- BLOOM, B. J. (1978). *All our children learning*. New York: McGraw Hill.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- CANO, F. (1997). Ideas de los padres respecto al aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 23-35.

- CASANOVA, P. F., GARCÍA, M. C., DE LA TORRE, M. J. Y CARPIO, M. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25 (4), 423-435.1.
- CHEVALIER, A. Y LANOT, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10 (2), 165-181.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Washington: Government Printing Office.
- CONLON, E. G., ZIMMER, M. J., CREED, P. A. Y TUCKER, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 11-32.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2006). *El modelo de evaluación de diagnóstico de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- DESLANDES, R., POTVIN, P. Y LECLERC, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34 (2), 135-153.
- DÍEZ, J. J. (1998). *Familia-escuela: una relación vital*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, V., GARCÍA, M. Y PRIETO, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.
- FIZ, M. R., GOICOECHEA, M. J., IBIRICU, O. Y OLEA, M. J. (2000a). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- (2000b). La comprensión lectora y su repercusión en el rendimiento escolar. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 6-7, 75-108.
- GARCÍA, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437
- GARRETA, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- GONZÁLEZ, A. (1996). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 9 (13), 209-224.
- GORMAN, S. Y YU, CH. (1990). *Science achievement and home environment: National Assessment of Educational Progress 1985-1986*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- HEWITT, E. C. (2007). La percepción del factor de los padres en el aprendizaje del inglés en la escuela primaria: un estudio empírico. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 75-87.



- JIMÉNEZ, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 273-300.
- JONES, I. Y WHITE, C. S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82.
- LAMME, L. Y OLMSTED, P. (1977). *Family reading habits and children's progress in reading*. Annual Meeting of the International Reading Association. Florida, Miami Beach.
- LEPPANEN, U., AUNOLA, K. Y NURMI, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383-399.
- LINNAKYLÄ, P. Y VÄLIJÄRVI, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*, (extra), 227-235.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A., MARTÍNEZ, R. Y MARTÍN, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- MARTÍNEZ, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- MARTÍNEZ, R. A. Y ÁLVAREZ, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- MENEGHETTI, C., CARRETTI, B. Y DE BENI, R. (2006). Components of Reading Comprehension and Scholastic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 16 (4), 291-301.
- MOLINA, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- MOLERO, D. (2003). Estudio sobre la implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (1), 61-82.
- MORENO, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- NEVES, I. P. Y MORAIS, A. M. (2005). Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (1), 121-137.
- ORDÓÑEZ, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 78, 38-42.
- PALACIOS, J. Y MORENO, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo familiar. En M. J. RODRIGO (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.

- PÉREZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. Y SÁNCHEZ, L. (2001). *La familia española ante la educación*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PIFARRÉ, M., SANUY, J., HUGUET, A. Y VENDRELL, C. (2003). Rendimiento matemático en contextos bilingües: análisis de la incidencia de algunas variables del contexto socioeducativo. *Revista Investigación Educativa*, 21 (1), 183-199.
- PONG, S. L., DRONKERS, J. Y HAMPDEN, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single versus two-parent families. *Journal of Marriage and Family*, 65 (3), 681-699.
- RUIZ, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 811-113.
- RUIZ, C. Y GARCÍA, M. (2001). Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño. En AIDIPE (comp.), *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 93-98). Coruña: Aidipe.
- SARRAMONA, J. (1999). *La educación en la familia y en la escuela*. Madrid: PPC.
- SEGNER, R. Y VERMULST, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (6) 540-558.
- STROMMEN, L. T. Y MATES, B. F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (3) 188-200.
- SYMEOU, L. (2005). Pass and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- TIANA, A. (2002). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En A. MARCHESI Y E. MARTÍN (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (pp. 61-76). Madrid: SM.
- TSUI, M. (2005). Family income, home environment, parenting, and mathematics achievement of children in China and the United States. *Education and Urban Society*, 37 (3), 336-355.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

**Dirección de contacto:** Javier Gil Flores. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. E-mail: jflores@ces.es

# **Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato**

## **Career decision making difficulties: the challenge to think over guidance into Secondary School**

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

*Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España.*

### **Resumen**

En este artículo, se analizan las opiniones del alumnado de Bachillerato sobre la tutoría y su incidencia en el proceso de toma de decisiones. Con este fin, se diseñó un cuestionario para explorar la información que posee el alumnado a la hora de tomar decisiones, la valoración y las expectativas sobre su rendimiento, su futuro académico-laboral y sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría. Cuatrocientos cincuenta y cuatro alumnos de tres centros de Educación Secundaria que cursaban 1º y 2º de Bachillerato participaron en la investigación. Los resultados evidencian un sentimiento de incertidumbre en el alumnado con respecto a la idoneidad de sus decisiones académico-laborales. La toma de decisiones, orientada básicamente hacia la realización de estudios universitarios, se basa en los gustos del alumnado y los consejos paternos más que en un exhaustivo análisis de las cualidades personales, de las exigencias académicas y de los perfiles profesionales. Asimismo, el género y la valoración que los alumnos hacen de su rendimiento académico son variables moduladoras en el proceso de toma de decisiones. El alumnado considera útil la tutoría siempre y cuando se ajuste a sus expectativas. En general, valoran negativamente el contenido de las sesiones de clase ya que no están acordes con lo que ellos demandan. Se concluye que el trabajo colaborativo de tutores y alumnos es una herramienta necesaria para ayudar

a éstos a clarificar sus ideas y tomar decisiones que les permitan construir su proyecto de vida a corto, medio y largo plazo.

*Palabras clave:* tutoría, Bachillerato, orientación académica y sociolaboral, toma de decisiones.

### **Abstract**

In this article the opinions of students in secondary education about the process of their decision making are analysed. For this purpose a questionnaire was designed to look into: the available information to help pupils with their decision making, assessment and achievement prospects, their studies and future profession and the development of tutorial action. Four hundred and fifty-four pupils of three Secondary Education Centres took part in the investigation. The results showed a feeling of uncertainty amongst pupils concerning the suitability of their decision into future studies and professions. Their decision, basically orientated more so towards studying at university, based on pupils preferences and parental advice, more so than their personal qualities, academic requirements and work experience. Likewise, the gender and assessment of pupils showed to influence the decision of academic paths taken by the students. The tutorial system was considered useful although class sessions proved somewhat negative by not meeting their expectations to the same degree as the tutorials from this. One can conclude that the collaborative work of tutors and pupils is a vital tool in helping them clarify their ideas and make decisions that allows them to plan their lives both long and short term.

*Key words:* Tutorial, Secondary School, educational and professional guidance, decision making.

## **Introducción**

En la sociedad contemporánea, crece el número de ocupaciones y desaparecen viejos oficios, ya que los cambios tecnológicos han revolucionado el mapa laboral (Castells y Esping-Andersen, 1999; Rifkin, 1996). De ahí que tengan que intensificarse las tareas de orientar e informar al alumnado. A raíz de la reforma LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), se incrementa el grado de opcionalidad dentro del menú educativo; con la Ley de Calidad de la Educación (LOCE), se ha pretendido generar nuevos itinerarios educativos para el tramo final de la secundaria obligatoria; con la Ley

Orgánica de Educación (LOE), desaparecen los itinerarios para dar cabida a una oferta educativa diversificada que atienda a la diversidad de pensamientos, creencias, capacidades, procesos, intereses... de las personas. Cabría plantear dos interrogantes: ¿está el sistema educativo en condiciones de orientar al alumnado tanto en las opciones vitales como en las formativas y sociolaborales?; ¿se está dando una respuesta adecuada a la demanda de información, presentando ésta de manera atractiva, motivadora, centrada en el núcleo de intereses del alumnado para, paulatinamente, ampliarlos?

A lo largo de las últimas décadas, se ha incrementado el volumen de publicaciones destinadas a ofrecer recursos y soportes diversos para atender las necesidades de información del alumnado, así como para sondearlas (Rayman y Harris-Bowlsby 1977; Raymond, 1980; Readon y Burck, 1975; Pilato y Myers, 1973; Álvarez Hernández, 2001; Aubert y Damiani, 1989; Santana Vega y otros, 2003; Amiel, Morcillo, Tricot, y Jeunier, 2003; Rivas, Rocabert y López, 2006; Amir y Gati, 2006).

También han sido objeto de discusión los supuestos sobre los cuales ha de construirse la labor orientadora (Rodríguez Espinar 1998a; 1998b; Bingham, 1991; Bujold y Gingras, 2000; Watts, 2001; Velaz de Medrano, 1998; Santana Vega, 2006; 2007). A nuestro modo de ver, la orientación debe tener dos cualidades: a) ha de ser significativa, esto es, ligada al contexto socioeconómico y cultural de referencia y b) relevante, ligada al núcleo de experiencias vitales de las personas.

El sistema educativo debe afrontar el desafío de que la orientación académica y profesional contribuya a la educación del alumnado, aumente su conocimiento de sí mismo, mejore su toma de decisiones y le ayude a hacer una planificación racional de los distintos itinerarios de formación para alcanzar sus metas profesionales. Una adecuada respuesta requiere aunar puntos de vista diversos y el trabajo colaborativo de todos los agentes responsables de la educación y la orientación de los alumnos. Pero, ¿cómo abordar la orientación de los jóvenes? Las opciones en cuanto a qué hacer y cómo hacerlo son diversas:

- ¿Debemos orientar al alumnado hacia las ocupaciones con mayor demanda laboral?
- ¿Debemos diagnosticar las aptitudes, intereses, personalidad y cuantas variables consideremos pertinentes para establecer un «consejo orientador» (a la antigua usanza)?
- ¿Debemos hacer un análisis de los puestos de trabajo, ubicando a los sujetos en los mismos sobre la base del diagnóstico de sus capacidades, habilidades y características de personalidad?

- ¿Debemos limitarnos a facilitar la búsqueda y el análisis personal de la información?
- ¿Debemos...?

Las distintas alternativas sobre el «qué» y el «cómo» no pueden ser diseñadas en el vacío. Los contextos sociales, políticos, económicos y educativos van a estar modulando la respuesta. Asimismo, no debemos olvidar la deontología profesional. Una cosa hay que dejar clara de una vez: ningún asesoramiento al alumnado ha de ser «prescriptivo» para la toma de decisiones futuras. Suplantar la decisión de los alumnos supone hacer incursiones peligrosas en la vida de otras personas y además no es lícito, ni medianamente razonable, ya que obstaculiza la construcción del proyecto personal de vida, que ha de ser autoconstruido desde la autonomía y la madurez de criterio.

En este artículo, se tratarán cuestiones relacionadas con la información que el alumnado posee para la toma de decisiones al final de esa etapa, la valoración y las expectativas sobre su rendimiento y su futuro académico-laboral, así como las propuestas de mejora de la tutoría. Con este fin, se llevó a cabo un Estudio de Encuesta realizado con el alumnado de 1º y 2º de Bachillerato de tres centros de secundaria que habían colaborado en otros proyectos del Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES).

El trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre la transición académica y sociolaboral del alumnado de Bachillerato, financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación (DGUI) a lo largo de tres cursos académicos (PI 2003/131). Dicho proyecto es la continuación de otro anterior realizado con los alumnos del último ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (Santana y Feliciano, 2006; Santana Vega y otros, 2006). Ambos proyectos tienen como finalidad elaborar propuestas de actuación para el Departamento de Orientación y, en concreto, para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT).

## Metodología

### Sujetos

En la investigación, participan 491 sujetos que cursan estudios de Bachillerato en tres centros de la Comunidad Autónoma canaria. Dichos centros tenían un interés común

por facilitar la reflexión y mejorar el proceso de toma de decisiones de sus alumnos, lo que les llevó a participar en el proyecto de investigación. Los tres IES eran públicos y se ubicaban en las zonas de mayor concentración urbana de Canarias: S/C de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria, perteneciendo dos de ellos a la zona centro de dichas capitales y el tercero a una zona periférico-urbana de rápido crecimiento demográfico en la isla de Tenerife.

El 41,9% del alumnado cursa sus estudios en la isla de Tenerife y el 59,9%, en la isla de Gran Canaria. Un 60,3% de los sujetos está matriculado en 1º y el 39,7%, en 2º. Por sexo, el 45% son varones, mientras que el 55% son mujeres. El mayor porcentaje de sujetos estaba matriculado en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (48,5%), un 32,1%, en la de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y un 19,4%, en la de Tecnología.

La distribución de la matrícula en cada una de las modalidades por sexo (Tabla I) revela que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa (Coeficiente de contingencia: 0,28,  $p > 0,000$ ), por la que un mayor porcentaje de alumnado masculino (31,4%) cursa la modalidad de Tecnología, mientras el alumnado femenino opta mayoritariamente por realizar Humanidades y Ciencias Sociales (61,1), una distribución que a todas luces condiciona la elección de los futuros estudios de los alumnos y alumnas.

TABLA I. Distribución del alumnado en función del sexo y la modalidad de estudios

| Sexo   | Modalidad  |                       |                                 |
|--------|------------|-----------------------|---------------------------------|
|        | Tecnología | C. Naturaleza y Salud | Humanidades y Ciencias Sociales |
| Hombre | 31,4%      | 26,2%                 | 42,4%                           |
| Mujer  | 8,7%       | 30,2%                 | 61,1%                           |

## Instrumento

El grupo GIOES diseñó un cuestionario formado por 23 preguntas de elección múltiple en las que se analizaba: la valoración del alumnado sobre su rendimiento, su decisión académico-laboral, su nivel de información sociolaboral y la valoración y demandas con respecto al desarrollo de la tutoría. Las dimensiones de información y las preguntas del cuestionario se presentan en la Tabla II.

TABLA II. Dimensiones de información y preguntas del cuestionario

| Dimensiones de información                  | Pregunta |
|---|----------|
| Características personales y académicas     | 1-5      |
| Valoración del propio rendimiento académico | 6-12     |
| Toma de decisiones                          | 13-18    |
| Información sociolaboral                    | 19-20    |
| Valoración de la tutoría                    | 21-23    |

El contenido y la redacción de las preguntas del cuestionario fueron revisados por un grupo de expertos (dos profesores de Orientación Educativa, dos profesores de Técnicas de Investigación y tres orientadores de Educación Secundaria). Posteriormente se aplicó a una muestra piloto de alumnos de Bachillerato con el fin de asegurar la claridad y comprensión de sus instrucciones y preguntas.

La valoración del rendimiento académico se analizó a través de los siete ítems de la versión hecha por Rodríguez Espinar (1982) de la escala «Qué opinas de ti mismo» de Brookover. Estos ítems, adaptados para el Bachillerato, presentaban cinco alternativas de respuesta puntuables de 1 a 5. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach obtenido para los siete ítems fue de 0,84.

Para el análisis del nivel de información sociolaboral, se emplearon 18 ítems con cuatro alternativas de respuesta, puntuables de 1 a 4. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach obtenido para los 18 ítems fue de 0,87.

La valoración de la tutoría se realizó a través de nueve ítems con cuatro alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4. El coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach obtenido para estos ítems fue de 0,85.

El análisis de las expectativas hacia la tutoría se hizo a través de diez ítems con cuatro alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4. El coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach obtenido para estos ítems fue de 0,77

## Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios comprende: estadísticos descriptivos para cada una de las variables analizadas (frecuencias, porcentajes, medidas de centralización, dispersión, etc.), coeficientes de correlación (Chi cuadrado, Contingencia) y coeficiente de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach). Dichos análisis fueron realizados a través del programa SPSS.13win.



## Procedimiento

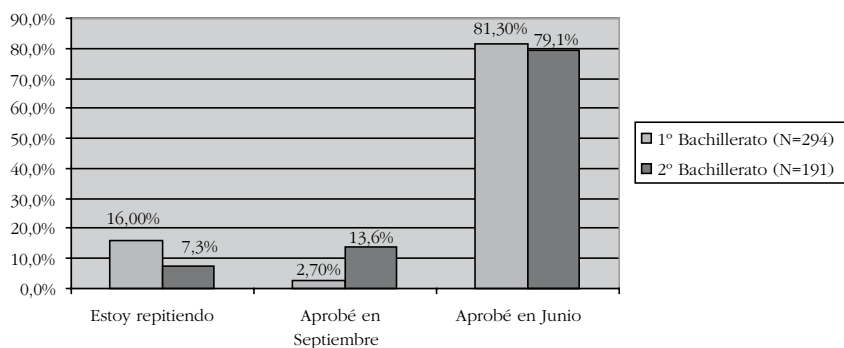
Los cuestionarios fueron distribuidos en los tres centros a través de sus orientadores y aplicados en cada grupo de alumnos por sus correspondientes tutores en el horario destinado a las sesiones de tutoría.

## Resultados

### Características académicas de los sujetos

Como se puede observar en la Figura I, tanto en 1º como en 2º de Bachillerato la mayoría de los alumnos señala haber aprobado el curso anterior en junio. No obstante, el porcentaje de repetidores en 1º (16,0%) es superior al de los de 2º (7,3%) (Coef. Contingencia: 0,23;  $p < 0.000$ ).

FIGURA I. Promoción de curso por nivel



En cada nivel, más del 50% del alumnado afirma haber conseguido en el curso anterior calificaciones de «Bien» o «Notable» (Tabla III), siendo el porcentaje de estudiantes con suspenso mayor en 1º (11,9%) que en 2º (3,1%) (Coef. Contingencia: 0,17;  $p < 0.003$ ).

TABLA III. Calificaciones del año académico anterior por curso

|                          | Mayoría suspensos | Mayoría aprobados | Mayoría Bien | Mayoría Notables | Mayoría Sobresalientes |
|--------------------------|-------------------|-------------------|--------------|------------------|------------------------|
| 1º Bachillerato (N= 295) | 11,9%             | 16,6%             | 32,5%        | 27,1%            | 11,9%                  |
| 2º Bachillerato (N= 194) | 3,1%              | 25,3%             | 29,4%        | 28,9%            | 13,3%                  |

### Valoración del rendimiento académico

Entre el curso y la valoración del rendimiento no se observan asociaciones significativas. Un 9,8% de 1º y un 11,8% de 2º sitúan su rendimiento, en comparación con el de sus compañeros, «por debajo de la mayoría» o «entre los peores»; un 19,7% de 1º y un 22,6% de 2º estiman hallarse por «encima de la mayoría» o «estar entre los mejores» (Tabla IV).

TABLA IV. Valoración del rendimiento académico en comparación con los compañeros de clase

| Valoración               | Estoy entre los peores | Por debajo de la mayoría | Soy como la mayoría | Por encima de la mayoría | Estoy entre los mejores |
|--------------------------|------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1º Bachillerato (N= 295) | 1,7%                   | 8,1%                     | 70,5%               | 12,9%                    | 6,8%                    |
| 2º Bachillerato (N= 195) | 0,5%                   | 11,3%                    | 65,6%               | 16,4%                    | 6,2%                    |

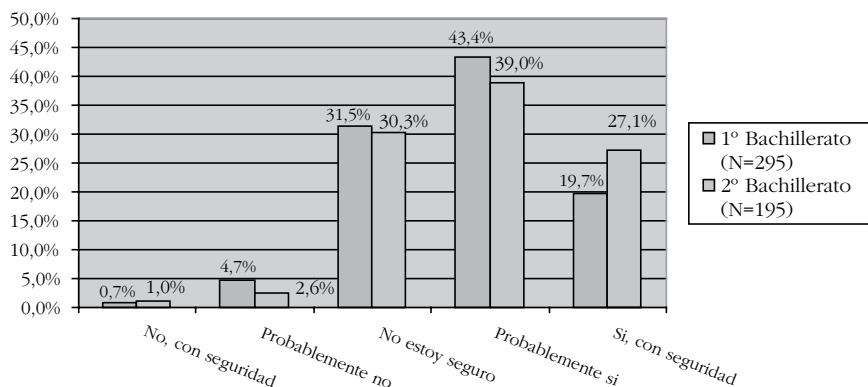
Parecidos resultados se advierten cuando se les pregunta sobre su rendimiento en la PAU (Tabla V). En este caso, el 16,2% de los sujetos de 1º y el 10,3% de los de 2º situarían sus calificaciones por «debajo de la mayoría» o «entre las peores»; el 15,7% de 1º y el 12,3% de 2º consideran que estarían por «encima de la mayoría» o «entre las mejores».

**TABLA V.** Valoración del rendimiento en la Prueba de Acceso a la Universidad

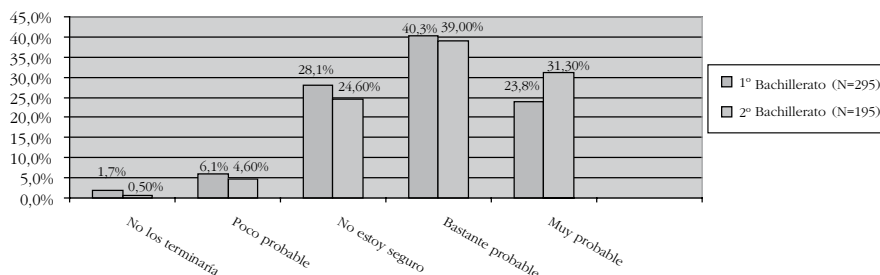
| Valoración               | Entre los peores | Por debajo de la mayoría | Entre la mayoría | Por encima de la mayoría | Entre los mejores |
|--------------------------|------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|-------------------|
| 1º Bachillerato (N= 295) | 3,7%             | 12,5%                    | 68,5%            | 13,6%                    | 1,7%              |
| 2º Bachillerato (N= 195) | 2,6%             | 7,7%                     | 77,4%            | 11,8%                    | 0,5%              |

Un porcentaje ligeramente superior de respuestas negativas y dubitativas se produce cuando se les pregunta si creen que podrían cursar estudios en la Universidad y si serían capaces de terminarlos (Figuras II y III).

**FIGURA II.** Capacidad para cursar estudios universitarios



**FIGURA III.** Capacidad para terminar estudios en la Universidad



Una tercera parte del alumnado de 1º (36,9%) y de 2º (33,9%) señala no sentirse seguro de su capacidad para cursar estudios universitarios, lo considera poco probable o estima no estar capacitado para ello. Un 35,9% de los sujetos de 1º y un 29,7% de 2º no está seguro de terminarlos, lo considera poco probable o cree que no los finalizaría. Si bien la mayoría de sujetos se ve con posibilidades de superar los estudios universitarios, el hecho de que un tercio evalúe negativamente sus capacidades ha de ser tenido en cuenta, por cuanto va a constituir un elemento que puede modular la toma de decisiones al final del Bachillerato.

Sólo el 7,5% del alumnado de 1º y el 7,7% de 2º hace una valoración negativa de su trabajo en el Instituto, mientras el 17,6% y el 15,4% lo consideran superior o muy superior al de sus compañeros (Tabla VI).

**TABLA VI.** Valoración del trabajo que realizan en el Instituto

| Valoración               | Muy inferior al de la mayoría | Inferior al de la mayoría | Como el de la mayoría | Superior al de la mayoría | Muy superior al de la mayoría |
|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------------|
| 1º Bachillerato (N= 295) | 0,7%                          | 6,8%                      | 74,9%                 | 16,9%                     | 0,7%                          |
| 2º Bachillerato (N= 195) | 0,5%                          | 7,2%                      | 76,9%                 | 15,4%                     | 0%                            |

La mayoría de los estudiantes de 1º (75,2%) y de 2º (77,0%) considera que sus notas se situarán entre «Bien» y «Notable». Sólo el 1% de ambos cursos espera suspender (Tabla VII).

**TABLA VII.** Calificaciones que son capaces de obtener

| Calificaciones           | Mayoría Suspenso | Mayoría aprobado | Mayoría Bien | Mayoría Notable | Mayoría Sobresaliente |
|--------------------------|------------------|------------------|--------------|-----------------|-----------------------|
| 1º Bachillerato (N= 295) | 1,0%             | 21,0%            | 46,4%        | 28,8%           | 2,8%                  |
| 2º Bachillerato (N= 195) | 1,0%             | 16,4%            | 42,6%        | 34,4%           | 5,6%                  |

En resumen, los alumnos de 1º y 2º realizan similares valoraciones sobre su rendimiento. La mayoría de los sujetos considera que su desempeño académico es comparable o se sitúa por encima del de sus compañeros. Esta valoración positiva contrasta con la incertidumbre mostrada por un alto porcentaje de alumnos sobre sus posibilidades

de cursar y terminar estudios en la Universidad, lo que denota una falta de análisis de las exigencias de dichos estudios y su relación con las capacidades personales.

### La toma de decisiones al finalizar el Bachillerato

La mayoría de los sujetos de 1° (70,2%) y de 2° (76,0%) piensa continuar estudios en la Universidad al finalizar el Bachillerato (Tabla VIII). Ello pone de manifiesto el carácter propedéutico de esta etapa educativa para la realización de una carrera universitaria. De hecho, sólo el 16,8% del alumnado de 1° y el 13,5% de 2° desean realizar algún Ciclo Formativo de Grado Superior.

TABLA VIII. Tipo de decisión

| Decisión                 | Nada | No sé | Cursos Perf. | Trabajar | Estudios Ciclos F.G.S. | Estudios Universidad | Otros |
|--------------------------|------|-------|--------------|----------|------------------------|----------------------|-------|
| 1° Bachillerato (N= 292) | 0%   | 7,2%  | 0,7%         | 1,7%     | 16,8%                  | 70,2%                | 3,4%  |
| 2° Bachillerato (N= 192) | 0,5% | 5,7%  | 0,5%         | 1,0%     | 13,5%                  | 76,0%                | 2,6%  |

En cuanto al grado de firmeza de su decisión, se debe destacar que el porcentaje de alumnos de 2° que se sienten muy seguros (46,4%) es superior al de 1° (40,3%). El resto del alumnado da señales de no estar plenamente convencido (Tabla IX) (Coef. Contingencia: 0,13;  $p < 0.04$ ). Esta circunstancia confirma el sentimiento de incertidumbre de una buena parte de los estudiantes en cuanto a su capacidad para cursar y terminar estudios universitarios.

TABLA IX Seguridad en la decisión a tomar al finalizar el Bachillerato

|                          | Muy Inseguro | Algo Inseguro | Algo Seguro | Muy Seguro |
|--------------------------|--------------|---------------|-------------|------------|
| 1° Bachillerato (N= 292) | 3,8%         | 19,5%         | 36,5%       | 40,3%      |
| 2° Bachillerato (N= 192) | 7,3%         | 20,8%         | 25,5%       | 46,4%      |

Las carreras más elegidas en primera opción por quienes han decidido realizar estudios universitarios difieren según la modalidad cursada (Tabla X). Algunas de dichas carreras son elegidas por sujetos que cursan diferentes modalidades, pero la toma de

decisiones relativa a los estudios universitarios está claramente asociada con el tipo de estudios realizados durante el Bachillerato (Coef. Contingencia: 0,74;  $p < 0.000$ ).

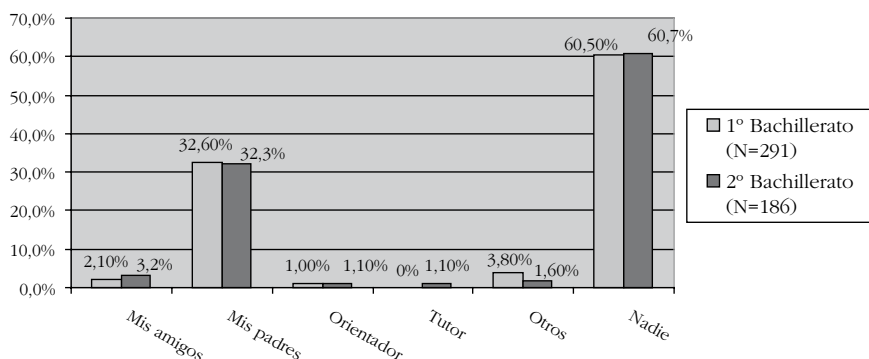
**TABLA X.** Carreras elegidas en primera opción por un mayor porcentaje de sujetos en cada modalidad

| Carrera elegida en primera opción | MODALIDAD          |   |  |
|-----------------------------------|--------------------|---|--|
|                                   | Tecnología (N= 68) | Ciencias de la Naturaleza y la Salud (N= 119) | Humanidades y Ciencias Sociales (N= 165) |
| Arquitectura                      | <b>10,3%</b>       | 1,7%  | 0%                                       |
| Ingenierías                       | <b>32,4%</b>       | 1,7%  | 0%                                       |
| Informática                       | <b>19,1%</b>       | 5,0%  | 0%                                       |
| Medicina                          | 1,5%               | <b>21,0%</b>                                  | 2,4%                                     |
| Enfermería                        | 0%                 | <b>16,0%</b>                                  | 0%                                       |
| Biología                          | 1,5%               | <b>6,7%</b>                                   | 0%                                       |
| Psicología                        | 1,5%               | ,2,5%   | <b>15,2%</b>                             |
| Periodismo                        | 0%                 | 0%  | <b>12,1%</b>                             |
| Magisterio                        | 1,5%               | 0,8%  | <b>10,9%</b>                             |
| Empresariales/ADE                 | 2,9%               | 5,0%  | <b>11,5%</b>                             |
| Derecho                           | 0%                 | 0,8%  | <b>12,7%</b>                             |

Las familias profesionales elegidas en primera opción por un mayor porcentaje de los alumnos que desean cursar Ciclos Formativos de Grado Superior (N= 74) son: Informática (20,3%), Administración (6,8%), Comunicación, Imagen y Sonido (6,8%), Sanidad (8,1%) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (6,8%). La elección de estos estudios está en concordancia con las expectativas del alumnado sobre su posible proyección en el mercado laboral

A la hora de tomar una decisión, la mayoría de los sujetos de 1º (60,5%) y de 2º (60,7%) afirman que no han sido ayudados por nadie en especial. Sin embargo, el 32,6% del alumnado de 1º y el 32,3% de 2º manifiestan que sus padres han contribuido de alguna manera a dicha toma de decisiones. Resulta un dato sorprendente que en ambos cursos sólo el 1% de los sujetos han sido asesorados por el orientador o el tutor (Figura IV).

FIGURA IV. Personas que han ayudado a tomar una decisión



Los motivos que los alumnos de 1º y de 2º señalan principalmente para justificar su decisión son: «se corresponde con lo que les gusta», «hacer algo de lo que sentirse orgulloso» y «tener capacidad para ello» (Tabla XI). En menor medida se cita «encontrar trabajo pronto», «ser útil a los demás» y «ganar mucho dinero».

TABLA XI. Motivos de la decisión al final del Bachillerato

| Motivos              | 1º Bachillerato (N= 291) | 2º Bachillerato (N= 192) |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Me gusta             | 83,2%                    | 81,8%                    |
| Sentirme orgulloso   | 48,5%                    | 38,5%                    |
| Tengo capacidad      | 41,9%                    | 37,0%                    |
| Ganar dinero         | 25,4%                    | 18,8%                    |
| Ser útil a los demás | 21,3%                    | 24,5%                    |
| Encontrar trabajo    | 13,4%                    | 22,4%                    |

En 2º, el porcentaje de quienes mencionan como motivo «encontrar trabajo» es superior (22,4%) al de 1º (13,4%); el porcentaje de quienes dicen «sentirme orgulloso» es superior en 1º (48,5%) que en 2º (38,5%).

Entre las valoraciones de los sujetos sobre su rendimiento académico y el optar por carreras universitarias o por especialidades de Ciclos Formativos de Grado Superior, se observan asociaciones significativas (Tablas XII, XIII, XIV).

TABLA XII. Valoración del rendimiento académico (en comparación con los compañeros de clase) y decisión al final del Bachillerato

| Opción elegida        | Valoración del rendimiento académico |                          |                     |                          |                         |
|-----------------------|--------------------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------|
|                       | Estoy entre los peores               | Por debajo de la mayoría | Soy como la mayoría | Por encima de la mayoría | Estoy entre los mejores |
| Universidad (N= 351)  | 0,3%                                 | 5,7%                     | 66,7%               | 18,2%                    | 9,1%                    |
| Ciclos F.G.S. (N= 75) | 4,0%                                 | 25,3%                    | 68,0%               | 2,7%                     | 0%                      |
| Otros (N= 57)         | 3,5%                                 | 8,8%                     | 80,7%               | 7,0%                     | 0%                      |

(C.Contingencia: 0,337,  $p < 0,000$ )

TABLA XIII. Valoración de la capacidad para cursar estudios en la Universidad y decisión al final del Bachillerato

| Opción elegida        | Valoración de la capacidad para cursar estudios en la Universidad |                  |                 |                            |                        |
|-----------------------|---|------------------|-----------------|----------------------------|------------------------|
|                       | No, con toda seguridad  | Probablemente no | No estoy seguro | Sí, con bastante seguridad | Sí, con toda seguridad |
| Universidad (N= 351)  | 0%  | 0,3%             | 19,3%           | 51,6%                      | 28,8%                  |
| Ciclos F.G.S. (N= 75) | 5,3%  | 10,7%            | 64,0%           | 13,3%                      | 6,7%                   |
| Otros (N= 57)         | 0%  | 15,8%            | 54,4%           | 22,8%                      | 7,0%                   |

(C.Contingencia: 0,50,  $p < 0,000$ )

TABLA XIV. Valoración de la capacidad para terminar estudios en la Universidad y decisión al final del Bachillerato

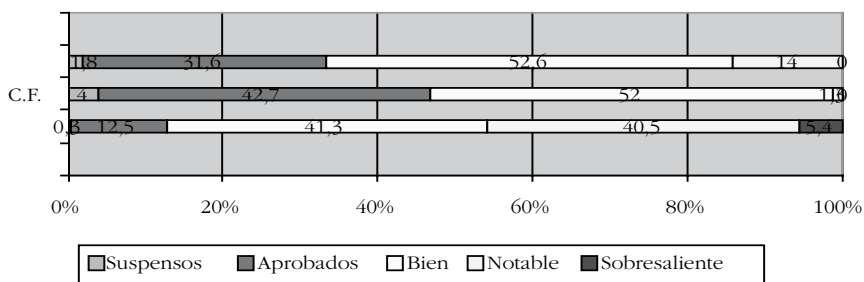
| Opción elegida        | Valoración de la capacidad para terminar estudios en la Universidad |                  |                 |                      |                 |
|-----------------------|---|------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
|                       | No los terminaría   | Es poco probable | No estoy seguro | Es bastante probable | Es muy probable |
| Universidad (N= 351)  | 0%  | 12,5%            | 41,3%           | 40,5%                | 5,4%            |
| Ciclos F.G.S. (N= 75) | 6,7%  | 42,7%            | 52,0%           | 1,3%                 | 0%              |
| Otros (N= 57)         | 1,8%  | 31,6%            | 52,6%           | 14,0%                | 0%              |

(C. Contingencia: 0,51,  $p < 0,000$ )



Los resultados ponen de manifiesto que cuando los sujetos valoran peor su rendimiento optan, en un mayor porcentaje, por cursar Ciclos Formativos de Grado Superior; cuando lo valoran de manera más positiva eligen en mayor medida estudiar carreras universitarias. De ello se desprende que las creencias del alumnado sobre su rendimiento académico modulan su decisión al finalizar los estudios de Bachillerato. Estas consideraciones quedan reflejadas en la Figura V donde se representa la distribución del tipo de calificaciones que los sujetos creen que son capaces de obtener y la opción elegida al final del Bachillerato (C. Contingencia: 0,39p<0,000).

FIGURA V. Calificaciones y opción elegida al final del Bachillerato



### Información académico-laboral del alumnado

En cuanto al grado de información de los alumnos sobre temas de índole académico-laboral, más de un 60% de los estudiantes tanto de 1º como de 2º señalan su desconocimiento sobre cuestiones como: «trabajos y exámenes llevados a cabo en la Universidad», «documentación para formalizar la matrícula», «programas de intercambio universitario» o «estudios que se pueden realizar en el extranjero» (Tabla XV).

TABLA XV. Información académico-laboral (en %)

| 1º (N= 293); 2º (N= 194)                          | Nada |      | Poco |      | Bastante |      | Mucho |      |
|---|------|------|------|------|----------|------|-------|------|
|   | 1º   | 2º   | 1º   | 2º   | 1º       | 2º   | 1º    | 2º   |
| Alternativas al final del Bachillerato            | 2,0  | 1,6  | 34,6 | 21,8 | 45,4     | 59,0 | 18,0  | 17,6 |
| Trabajos y exámenes en la Universidad             | 25,7 | 17,6 | 5,7  | 53,9 | 17,9     | 21,2 | 3,7   | 7,3  |
| Elaboración de currículum para buscar trabajo     | 16,1 | 22,6 | 37,0 | 42,1 | 32,5     | 24,7 | 14,0  | 10,6 |
| Requisitos para ejercer profesiones               | 22,9 | 13,9 | 53,2 | 60,3 | 18,1     | 22,7 | 5,8   | 3,1  |
| Exigencias del mercado laboral actual             | 17,3 | 16,5 | 50,7 | 46,9 | 26,2     | 31,4 | 5,8   | 5,2  |
| Cupos en carreras universitarias                  | 31,8 | 17,5 | 48,1 | 47,9 | 17,3     | 27,3 | 2,8   | 7,3  |
| Materias que se imparten en las carreras          | 18,3 | 10,4 | 49,9 | 45,0 | 27,1     | 35,8 | 4,7   | 8,8  |
| Universidades donde se imparten las carreras      | 15,6 | 4,1  | 35,4 | 32,6 | 39,8     | 49,2 | 9,2   | 14,0 |
| Programas de intercambio universitario            | 42,5 | 48,7 | 47,0 | 42,5 | 8,5      | 6,2  | 2,0   | 2,6  |
| Estudios en el extranjero                         | 42,6 | 48,4 | 44,7 | 39,6 | 8,9      | 9,9  | 3,8   | 2,1  |
| Relaciones características personales-profesiones | 14,6 | 12,4 | 34,0 | 35,2 | 40,9     | 34,7 | 10,5  | 17,7 |
| Características de la PAU                         | 11,2 | 1,6  | 42,7 | 14,4 | 38,0     | 56,0 | 8,1   | 28,0 |
| Profesiones con futuro                            | 7,1  | 4,7  | 34,8 | 39,5 | 43,9     | 43,8 | 14,2  | 12,0 |
| Recursos TIC para búsqueda de información         | 12,2 | 5,2  | 35,7 | 32,8 | 37,4     | 42,2 | 14,7  | 19,8 |
| Especialidades de Ciclos Formativos G. S.         | 18,0 | 24,5 | 45,4 | 49,0 | 30,5     | 21,9 | 6,1   | 4,2  |
| Centros que ofrecen información profesional       | 41,4 | 38,0 | 47,5 | 53,9 | 8,8      | 6,7  | 2,3   | 0,5  |
| Formas de buscar trabajo                          | 17,7 | 16,2 | 45,9 | 50,9 | 26,9     | 27,7 | 9,5   | 5,2  |
| Documentación para matrícula                      | 23,3 | 23,8 | 49,0 | 49,2 | 24,7     | 23,9 | 3,0   | 3,1  |

El hecho de que a un 80% de los alumnos de 1º y a un 65% de 2º les falte información sobre «cupos de admisión en determinadas carreras universitarias», puede llevarles a optar por estudios para los que no tienen la puntuación de corte necesaria. Un 63,4 de los sujetos de 1º y un 73,5% de 2º carecen de información sobre «especialidades de Ciclos Formativos de Grado Superior». Los motivos de esta falta de información pueden ser tanto institucionales como personales. Institucionales porque los IES suelen dar mayor peso a la información sobre los estudios universitarios; y personales por el desinterés del alumnado de ampliar sus horizontes más allá de las carreras universitarias. La falta de información sumada al desinterés pueden ser el motivo de que no se baraje la posibilidad de cursar Ciclos Formativos.

Otro tanto ocurre con cuestiones de índole sociolaboral: más del 60% de los alumnos tanto de 1º como de 2º señalan su falta de conocimiento sobre «requisitos para ejercer determinadas profesiones», «exigencias del mercado laboral actual», «centros que ofrecen información profesional» o «formas de buscar trabajo». Los sujetos poseen más información sobre temas como «características de la PAU», «alternativas académicas y profesionales al final del Bachillerato» y «profesiones con futuro».

Sólo se observaron asociaciones significativas entre el grado de información y el curso en los temas de «alternativas al final del Bachillerato» (C.Contingencia: 0,15;  $p < 0,01$ ), «cupos en centros universitarios» (C.Contingencia: 0,20;  $p < 0,0001$ ), «materias que se imparten en las carreras» (C.Contingencia: 0,15;  $p < 0,01$ ), «universidades en las que se imparten las carreras» (C.Contingencia: 0,19;  $p < 0,0001$ ), «características de la PAU» (C.Contingencia: 0,38;  $p < 0,0001$ ) y búsqueda de información mediante recursos informáticos» (C.Contingencia: 0,13;  $p < 0,03$ ); siendo en 2º curso mayor el porcentaje de alumnos informados sobre esos temas que en 1º.

Entre el curso y las demandas de información no se encontraron asociaciones significativas. El 45-60% del alumnado, tanto de 1º como de 2º, solicitan ser informados sobre «trabajos y exámenes en la Universidad», «requisitos para ejercer determinadas profesiones», «exigencias del mercado laboral actual», «materias que se imparten en las carreras», «características de la PAU», «profesiones con futuro», «Universidades donde se imparten las carreras» y «relaciones entre características personales y características de las profesiones que les gustan» (Tabla XVI). Ello pone de manifiesto la preocupación del alumnado por cuestiones que pueden desequilibrar la balanza a favor de una u otra opción en la toma de decisiones al final del Bachillerato.

TABLA XVI. Prioridad de los temas sobre los que se demanda información (en %)

| 1º (N= 279)<br>2º (N= 178)                        | No lo señalan |      | 1-3  |      | 4-7  |      |
|---|---------------|------|------|------|------|------|
|   | 1º            | 2º   | 1º   | 2º   | 1º   | 2º   |
| Trabajos y exámenes realizados en la Universidad  | 36,9          | 44,4 | 30,9 | 30,9 | 32,2 | 24,1 |
| Elaboración de un curriculum para buscar trabajo  | 60,2          | 57,9 | 17,6 | 23,0 | 22,2 | 19,1 |
| Requisitos para ejercer determinadas profesiones  | 47,0          | 48,9 | 26,9 | 18,6 | 26,1 | 32,5 |
| Exigencias del mercado laboral actual             | 49,5          | 40,4 | 18,7 | 26,4 | 31,8 | 33,2 |
| Cupos en los centros universitarios               | 62,2          | 60,1 | 14,4 | 18,0 | 23,4 | 21,9 |
| Materias que se imparten en las carreras          | 43,4          | 41,6 | 30,1 | 26,4 | 26,5 | 32,0 |
| Universidades donde se imparten las carreras      | 52,0          | 55,1 | 19,5 | 23,0 | 28,5 | 21,9 |
| Programas de intercambio universitario            | 80,6          | 74,7 | 6,8  | 9,5  | 12,6 | 15,8 |
| Estudios en el extranjero                         | 62,9          | 69,1 | 13,6 | 14,1 | 23,5 | 16,8 |
| Relaciones características personales-profesiones | 57,3          | 48,9 | 20,1 | 26,4 | 22,6 | 24,7 |
| Características de la PAU                         | 39,8          | 54,2 | 34,4 | 17,5 | 25,8 | 28,3 |
| Profesiones con futuro                            | 40,5          | 35,4 | 28,0 | 27,0 | 31,5 | 37,6 |
| Recursos informáticos de búsqueda de información  | 83,5          | 86,5 | 2,9  | 1,8  | 13,6 | 11,7 |
| Especialidades C. F. de Grado Superior            | 73,5          | 69,7 | 12,1 | 14,6 | 14,4 | 15,7 |
| Centros que ofrecen información profesional       | 83,9          | 82,0 | 4,6  | 4,5  | 11,5 | 13,5 |
| Formas de buscar trabajo                          | 57,6          | 61,9 | 14,7 | 6,1  | 27,7 | 32,0 |
| Documentación para matrícula en futuros estudios  | 68,1          | 69,0 | 5,7  | 13,0 | 26,2 | 18,0 |

En la tutoría, no se estima tan prioritario tratar temas como «la elaboración de un currículo», «los centros de información profesional», «las formas de buscar trabajo», dado que a corto plazo no van a serles de utilidad o de aplicación inmediata, al tener la mayoría en mente seguir realizando estudios. La baja demanda de información sobre los ciclos Formativos de Grado Superior tendría su explicación en el predominio de la opción universitaria entre el alumnado. La accesibilidad a los recursos informáticos para la búsqueda de información académico-laboral en los centros de Enseñanza Secundaria en Canarias justificaría la escasa demanda de información sobre el tema. El hecho de no requerir información sobre «los programas de intercambio» y «los estudios en el extranjero» podría deberse a que se trata de cuestiones que no están en la agenda inmediata del alumnado.

### Valoración de la tutoría

Entre el curso y las valoraciones sobre las sesiones de tutoría, no se observan asociaciones significativas. Más del 55% de los estudiantes de ambos cursos consideran que la tutoría es necesaria y representa un medio para resolver problemas (Tabla XVII).

TABLA XVII. Valoración de las sesiones de tutoría (en %)

| La sesiones de tutoría                        | Nada Acuerdo |      | Poco Acuerdo |      | Bastante Acuerdo |      | Muy Acuerdo |      |
|---|--------------|------|--------------|------|------------------|------|-------------|------|
|   | 1º           | 2º   | 1º           | 2º   | 1º               | 2º   | 1º          | 2º   |
| 1º (N= 290; 2º(N= 190)                        |              |      |              |      |                  |      |             |      |
| Son atractivas                                | 33,0         | 44,4 | 45,8         | 37,4 | 19,1             | 17,7 | 2,1         | 0,5  |
| Son necesarias                                | 14,0         | 18,5 | 27,8         | 24,9 | 44,2             | 40,2 | 14,0        | 16,4 |
| Son un buen medio para resolver problemas     | 13,2         | 12,0 | 24,0         | 29,3 | 46,2             | 40,4 | 16,6        | 18,3 |
| Tratan temas que me preocupan                 | 21,4         | 28,0 | 43,8         | 42,3 | 30,0             | 23,8 | 4,8         | 5,9  |
| Aclaran relación característ. Person.-Profes. | 34,4         | 37,9 | 43,6         | 42,6 | 17,2             | 16,3 | 4,8         | 3,2  |
| Aclaran dudas                                 | 26,5         | 27,4 | 40,2         | 36,3 | 27,5             | 31,5 | 5,8         | 4,7  |
| Son participativas                            | 19,2         | 29,8 | 35,7         | 36,7 | 38,1             | 27,1 | 7,0         | 6,4  |
| Motivan a buscar información                  | 32,3         | 31,0 | 43,0         | 34,2 | 10,9             | 29,9 | 4,8         | 4,9  |
| Tienen en cuenta nuestra opinión              | 12,0         | 20,5 | 28,4         | 37,9 | 36,6             | 30   | 23,0        | 11,6 |

Cuando se valora la forma en que se está llevando a cabo la tutoría, más del 60% de los sujetos de 1º y de 2º piensa que no es atractiva, no trata temas de su interés, no les ayuda a analizar la relación entre sus características y las de las profesiones que les gustan, no aclara sus dudas y no les motiva a buscar información. Si a esto se le añade

que para un 50% del alumnado la tutoría no contempla su participación ni tiene en cuenta sus opiniones, podemos concluir que para una mayoría de los sujetos el desarrollo de la misma no está respondiendo a sus expectativas. De las valoraciones del alumnado se desprende que éste distingue entre el «deber ser» y el «es» de la acción tutorial.

Más del 60% de los alumnos de 1º y 2º demandan una tutoría más relacionada con la realidad académica y laboral, en la que intervengan profesionales, participen alumnos y profesores universitarios, se realicen visitas a centros de trabajo, se cumplieren cuestionarios y se empleen las nuevas tecnologías (Tabla XVIII). Las opiniones se hallan divididas en cuanto a la necesidad de trabajar en pequeños grupos y la búsqueda activa de información.

**TABLA XVIII.** Actividades demandadas en el desarrollo de la tutoría (en %)

| 1º (N= 290)<br>2º (N= 191)                        | Nada |      | Poco |      | Bastante |      | Mucho |      |
|---|------|------|------|------|----------|------|-------|------|
|   | 1º   | 2º   | 1º   | 2º   | 1º       | 2º   | 1º    | 2º   |
| El alumnado recoja información                    | 10,7 | 14,4 | 36,9 | 38,5 | 39,7     | 36,9 | 12,7  | 10,2 |
| Las actividades se desarrollen en pequeños grupos | 13,4 | 15,9 | 34,4 | 42,9 | 42,2     | 30,7 | 10,0  | 10,5 |
| Se empleen nuevas tecnologías                     | 6,6  | 10,0 | 22,2 | 17,4 | 42,4     | 43,7 | 28,8  | 28,9 |
| Se realicen visitas a centros de trabajo          | 7,6  | 5,8  | 10,0 | 13,8 | 34,8     | 30,2 | 47,6  | 50,2 |
| Haya charlas informativas con profesionales       | 6,6  | 3,7  | 9,3  | 10,6 | 33,4     | 29,8 | 50,7  | 55,9 |
| Se cumplimenten cuestionarios                     | 8,9  | 16,9 | 23,0 | 20,1 | 42,3     | 37,6 | 25,8  | 25,4 |
| Se amplíe el número de horas                      | 23,5 | 36,1 | 26,6 | 33,5 | 26,6     | 11,0 | 23,3  | 19,4 |
| Intervengan alumnos de la Universidad             | 6,6  | 5,2  | 14,5 | 16,2 | 41,0     | 39,8 | 37,9  | 38,8 |
| Intervengan profesores de la Universidad          | 6,6  | 5,8  | 10,0 | 10,5 | 42,4     | 37,7 | 41,0  | 46,0 |
| Intervengan los padres                            | 48,6 | 49,6 | 33,4 | 34,8 | 14,5     | 12,1 | 3,5   | 3,5  |

Se observa una asociación significativa entre el curso y la demanda de ampliar el horario de tutoría (C.Contingencia: 0,21;  $p < 0,0001$ ): el porcentaje de quienes plantean dicha demanda es mayor en 1º que en 2º. El alumnado considera innecesario que los padres intervengan en las sesiones de tutoría.

De los resultados se desprende que el alumnado desea obtener información académica y laboral a través de profesionales o de las nuevas tecnologías de la información, que les permita aclarar sus dudas y carencias. Se demanda asimismo una mayor intervención en el desarrollo de las tutorías: el hecho de que una parte de los sujetos considere que no se tienen en cuenta sus opiniones y dudas podría estar detrás del deseo de participar en la programación de las actividades de tutoría.

Tales consideraciones quedan reflejadas en la finalidad que el alumnado otorga a las sesiones de tutoría. Tanto en 2º como en 1º más del 60% de los estudiantes considera que ésta tiene como objetivo resolver los problemas y ayudar a analizar la información necesaria para la toma de decisiones académico-laborales al final del Bachillerato (Tabla XIX). Descartan por tanto su utilización para realizar actividades ajenas a su cometido («estudiar otras asignaturas») o como hora lúdica («para entretenerme»).

TABLA XIX. Finalidad de las sesiones de tutoría (1º: N= 289; 2º: N= 186) (en %)

| Que se me escuche y atienda |      | Entretenerme y pasarlo bien |     | Estudiar otras asignaturas |      | Resolver mis problemas y necesidades |      | Descubrir mi falta de información académico-laboral |      | Trabajar sobre la información que necesito |      |
|-----------------------------|------|-----------------------------|-----|----------------------------|------|--------------------------------------|------|---|------|--|------|
| 1º                          | 2º   | 1º                          | 2º  | 1º                         | 2º   | 1º                                   | 2º   | 1º  | 2º   | 1º   | 2º   |
| 39,4                        | 36,6 | 14,5                        | 7,5 | 16,6                       | 19,4 | 68,2                                 | 68,3 | 63,7  | 69,9 | 67,5                                       | 68,3 |

Los sujetos apuestan por una tutoría que atienda sus necesidades reales de información y les ayude a clarificar sus dudas y problemas sobre cuestiones académico-laborales, cuestiones que desde su punto de vista llenan de contenido y significado a las sesiones de clase.

## Conclusiones para seguir reflexionando

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, podemos colegir que:

- El Bachillerato sigue siendo considerado como el billete de entrada a los estudios universitarios. La mayoría de quienes cursan dicho nivel educativo se plantean a su término realizar una carrera, siendo muy reducido el número de alumnos que contemplan otras opciones (Ciclos Formativos de Grado Superior, trabajar), tal y como se ha constatado en investigaciones anteriores (Hernández, 2004; 2006). En estos últimos, se advierte cómo su decisión está asociada a una valoración negativa tanto de su rendimiento académico como de su capacidad para proseguir estudios en la Universidad. Ello pone de manifiesto que la imagen de sí mismo no sólo es relevante en la etapa de Primaria y de

la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como se ha hecho patente en diferentes estudios (Rodríguez Espinar, 1986; Feliciano, 1990; Oyón y Reyes, 1998; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999; Broc, 2000; Moreano, 2005), sino que también es un factor que modula el proceso de toma de decisiones en el Bachillerato.

- A la hora de optar por los estudios universitarios, el alumnado fundamenta su decisión en criterios personales tales como sus gustos, la propia capacidad o la necesidad de hacer algo de lo que sentirse orgulloso. Aunque en sus respuestas se destaca el carácter personal de su decisión, más de un 30% de los sujetos reconocen que sus padres han mediado en su opción académico-laboral. Por tanto, las figuras paterna y materna son un referente relevante para el proceso de toma de decisiones en Bachillerato. El hecho de que el alumnado admita el peso de los padres en el proceso de toma de decisiones no es lo habitual en un momento del desarrollo en el que se tiende a reafirmar el «yo». Sin embargo, la influencia de los padres en esta etapa educativa se mantiene, por lo menos en lo relativo a la toma de decisiones al final de la misma. De ello, se puede conjeturar que el alumnado es consciente de que sin el apoyo de la familia el proyecto personal de vida no llegará a buen puerto.
- Contrariamente a lo que se podía pensar, el papel de los orientadores y de los profesores tutores en el proceso de toma de decisiones queda reducido a la mínima expresión. Prácticamente no se les cita entre las personas que les ayudan a configurar su opción al final del Bachillerato, circunstancia que revela la poca incidencia de la acción tutorial y orientadora realizada por ambos agentes. Ello pone en solfa el papel de los tutores y orientadores a la hora de apoyar al alumnado en el siempre costoso proceso de toma de decisiones académico-laborales. El alumnado aprecia un evidente divorcio entre lo que se «demanda a» y lo que se «oferta desde» la tutoría. Esta falta de sintonía se ha constatado también en una investigación anterior realizada con alumnos de la etapa de Secundaria Obligatoria (Santana y Feliciano, 2006).
- Las respuestas del alumnado evidencian una valoración negativa del desarrollo de la tutoría: no ayuda a identificar la relación entre las características personales y las de las profesiones, no aclara dudas sobre el futuro académico y laboral o no trata temas de interés. Este dato muestra claramente la disfuncionalidad entre las demandas del alumnado y la programación elaborada por el Departamento de Orientación para la clase de tutoría. En concreto, para los alumnos la tutoría ha de ser una hora para resolver problemas y dudas vitales,

sondear sus carencias de información y analizar la información necesaria para el futuro académico y laboral.

- El alumnado requiere una tutoría práctica que atienda a sus necesidades. De hecho, estima que son necesarias para una adecuada toma de decisiones, denunciando el uso indebido de las mismas cuando son utilizadas como clases de recuperación de materias, horas de estudio, etc. En su opinión, la clase de tutoría ha de estar destinada a la atención de los alumnos para que puedan clarificar su proyecto personal de vida y configurar sus opciones académicas y profesionales.
- Con este fin, no sólo se solicita que la información objeto de análisis en la tutoría provenga de fuentes directas (profesionales) o de las nuevas tecnologías de la información, sino también que se concilie el punto de vista del profesorado y del alumnado en cuanto a los contenidos de la tutoría. De ello se desprende la necesidad de analizar las necesidades del alumnado antes de proceder a programar la acción tutorial, lo que implica generar una cultura de colaboración entre los alumnos y el profesor tutor. La planificación de la tutoría en Bachillerato no puede ser entendida como algo que se construye «sobre» el alumnado, sino «desde» el mismo. Este principio es aplicable también a los alumnos de la ESO, tal y como se evidenció en la investigación de Santana y Feliciano (2006). La acción tutorial ha de ir más allá de programar actividades para complementar una hora; implica un trabajo conjunto entre tutor y alumnado a fin de darle a éste la oportunidad de analizar, clarificar y reconsiderar sus ideas para construir su proyecto de vida a corto, medio y largo plazo.

Si bien el alumnado se siente relativamente seguro con respecto a la alternativa académica/profesional elegida, las graves carencias de información sobre cuestiones relativas a su proyecto de vida, a su futuro académico y profesional nos permiten colegir que, en muchos casos, la toma de decisiones adolece de falta de rigor y de una adecuada evaluación de las posibilidades reales de cada alumno. De ahí la necesidad de que en las unidades didácticas de la tutoría sea posible analizar cuestiones de mayor calado tales como el sentido de la formación en el Bachillerato y en la Universidad, las competencias requeridas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, además de otros asuntos tradicionalmente tratados en las mismas (exigencias del mercado laboral, los trabajos y exámenes en la Universidad, los requisitos para ejercer determinadas profesiones, materias que se imparten en las carreras, características de la PAU, profesiones con futuro, la búsqueda de información a través de la red, etc.). Además, la idea es que el alumnado



no sólo se conforme con los datos presentados en la clase, sino que sea capaz de buscar la información, compartirla con el grupo-clase y debatirla en el espacio de la tutoría para ir clarificando y madurando su proyecto de vida.

Una de las limitaciones de la investigación se refiere a las posibilidades de generalización de los resultados, dado el tamaño de la muestra. No obstante, la investigación abre nuevas vías para estudiar la relación de las variables analizadas con otras nuevas.

## Consideraciones finales: algunas directrices para la orientación de los estudiantes

Los resultados de diversas investigaciones ponen de manifiesto que la orientación, entendida en un sentido amplio, ha de preparar a los jóvenes para los procesos de transición en el marco de un proyecto de vida planificado a corto, medio y largo plazo, dado que las decisiones tomadas en un determinado momento afectan al desarrollo vital (Hernández 2004; Lozano y Repetto, 2007; Martínez Cano, 2007).

En el futuro, tendremos que repensar la orientación de otra manera si queremos que esté acorde con las demandas del alumnado y con los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

A nuestro modo de ver, por varios motivos:

- Nuestro sistema educativo ha de tener como filosofía de trabajo que el alumnado «aprenda para la vida». Los saberes, habilidades, destrezas, actitudes, normas y valores adquiridos por el alumnado habrán de convertirse en su «pasaporte para la vida» (utilizando la terminología de la Comisión sobre *Educación para el siglo XXI* convocada por la UNESCO en 1996 y presidida por Delors).
- Si deseamos alcanzar el objetivo de educar para la vida, tendremos que saber en qué espacio vital se moverán los jóvenes que *habitarán en la mansión del futuro*. Un hecho parece claro: educar para la incertidumbre, educar para la iniciativa (aprender a emprender), educar para la movilidad sociolaboral han de ser temas tratados desde el marco de la escuela. Por todo ello, es necesario *repensar la educación y la orientación* para atender a los nuevos requerimientos de la sociedad contemporánea (Pérez Gómez, 1998; Torres, 1994; Santana Vega, 2001a).

- La orientación al alumnado basada en la estrategia de dar información en períodos críticos (momentos de transición tanto académica como sociolaboral) se ha mostrado a todas luces inadecuada. Si queremos ofrecer una orientación sociolaboral de calidad, es necesario integrarla en las distintas áreas curriculares, además de ser contemplada en el tiempo de la tutoría (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Santana Vega y de Armas Torres, 1998; Santana Vega y otros, 2003; Fernández Sierra, 1999).
- La idea de F. Parsons de establecer un isomorfismo entre las características individuales y las características del puesto de trabajo para alcanzar el pleno desarrollo de los sujetos y un sistema laboral más eficaz ha perdido su razón de ser. Ya no es suficiente encauzar la vocación y dar información para conseguir un puesto de trabajo que permita a cada cual trabajar en lo que le gusta. Detrás de estas ideas subyacían las biografías normales, los itinerarios predecibles, pero la complejidad del mercado laboral hace harto difícil la transición a la vida activa. Una vez inmersos en ella, las biografías y los itinerarios laborales se construyen y reconstruyen al vaivén de las cambiantes fortunas de los tiempos.
- El profesorado y los equipos psicopedagógicos tienen como reto hacer realidad una de las ideas más aplaudidas de la LOGSE, y que se mantiene en la LOE: *ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les rodea*. Pero para ello se requiere realizar una lectura amplia de la realidad, que permita descifrar las coordenadas culturales, socioeconómicas y políticas sobre las cuales se mueve y se construye lo que se ha dado en denominar la *aldea global*.

Como se sostiene en otro lugar (Santana Vega, 2007), el profesorado y los subsistemas de apoyo a la institución escolar (Departamentos de Orientación, EOEP, asesores curriculares de los Centros de Profesorado...) no tienen la varita mágica para resolver la compleja y enmarañada realidad social. Quizá sólo puedan aspirar a ser conscientes de la realidad en la que se ven inmersos, adoptar un *enfoque sociocrítico* y sumarse a un modelo de trabajo colaborativo y, desde la colaboración con otros agentes sociales, diseñar las estrategias oportunas (de índole política, económica, de intervención con determinados sectores sociales...) para facilitar los procesos de orientación académica y profesional de los jóvenes.

La orientación en secundaria está impregnada de eslóganes tales como *Tú decides, Tú eliges, Tu futuro depende de ti, está en tus manos*, etc. (López y otros, 1999). A su vez, el mercado editorial ofrece programas en diferentes soportes (audiovisual, informático, etc.), manuales informativos y guías con la finalidad de servir de apoyo a la

labor del profesorado y de los orientadores. Aunque reconocemos la utilidad práctica de las diversas fuentes de información, no bastan por sí mismas para realizar una adecuada toma de decisiones. La realidad económica, laboral, social, familiar y educativa tiene una impronta poderosa en los procesos de transición académica y a la vida activa. Ya no es suficiente el *billete de la formación*, entendida en un sentido amplio como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia el trabajo. Ahora los jóvenes han de estar en posesión de diversos billetes, si quieren navegar por el río de la vida: el de la formación básica profesional, el billete de los excedentes educativos (conocimiento de un segundo y tercer idioma, conocimientos informáticos, etc.), el billete de las relaciones familiares y de amistad que posibilitan el acceso al mercado de trabajo, entre otros (Santana Vega, 2001a; 2001b).

Los futuros orientadores tendrán que estar al tanto del giro que van tomando los acontecimientos culturales, socioeconómicos y políticos. Junto a una amplia formación en el campo de la psicopedagogía, habrán de estar atentos a los derroteros por los que transita la humanidad e interpretar las claves de los tiempos. Para orientar no son suficientes los conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico; es también necesario indagar hacia dónde y hacia qué orientamos. El análisis de la realidad para comprenderla, interpretarla y, si es preciso, subvertirla forma parte de su actividad profesional (Santana Vega, 2007).

En definitiva, orientar supone ayudar a la persona en el proceso de concreción de un proyecto vital sobre otros posibles, pero también supone orientar para la transición sociolaboral en un mercado globalizado, complejo, flexible y precario, en una era marcada por la incertidumbre.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. (2001). *Guía de orientación y tutoría. Educación Secundaria Obligatoria (Cuaderno del alumnado por niveles 1º, 2º, 3º y 4º)*. Málaga: Aljibe.
- AMIEL, A., MORCILLO, A., TRICOT, A. Y JEUNIER, B. (2003). Quelles questions posent les jeunes de 11 à 25 ans sur les métiers et les études?. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (4), 617-640.
- AMIR, T. Y GATI, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34 (4), 483-503.

- AUBERT, J. Y DAMIANI, C. (1989). Télématique, information et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18 (2), 155-169.
- BINGHAM, W. C. (1991). Some reflections on four decades of educational and vocational guidance. Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: Career Guidance Services for the 90's. Lisboa, 13-16.
- BROC, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.
- (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la ESO: Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 65-86.
- BUJUOLD, CH. Y GINGRAS, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.
- CASTELLS, M. Y ESPING-ANDERSEN, G. (1999). *La transformación del trabajo*. Barcelona: Libros de la factoría.
- FELICIANO, L. (1990). La escala '¿Qué opinas de ti mismo? Una aproximación al estudio del autoconcepto académico. *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 1, 24-31.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). L'Orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires: de la socialisation à l'éducation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28 (2), 327-342.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de Secundaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 117-141.
- (2006). Universidad 2006. Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid.
- LOZANO, S. Y REPETTO, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- MARTÍNEZ CANO, A. (2007). El incremento del autoconocimiento y la toma de decisiones en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Cuenca. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 17-30.
- MOREANO, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23 (1), 5-37.
- OYÓN, M. J. Y REYES, M. (1998). Influencia de la autoestima y su repercusión en el rendimiento académico de los adolescentes. *Estudios de Pedagogía y Psicología*, 10, 27-74.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PILATO, G. Y MYERS, R. (1973). Effects of computer-mediated vocational guidance procedures: accuracy of self-knowledge. *Journal of Vocational Behaviour*, 3, 167-174.
- PIÑEIRO, I., VALLE, A., GONZÁLEZ, R., RODRÍGUEZ, S. Y SUÁREZ, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 57, 214, 525-545.
- RAYMAN, J. Y HARRIS-BOWLSBEY, J. (1977). Discover a model for a systematic career guidance program. *The Vocational Guidance Quarterly*, 26 (1), 3-12.
- RAYMOND, C. (1980). *Career education infusion: a review of selected curriculum guides for the middle school*. Columbus, Ohio: The National Centre for Research in Vocational Education.
- REARDON, R. C. Y BURCK, H. D. (1975). *Facilitating career development strategies for counselors*. Springfield: Charles C. Thomas.
- RIFKIN, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- RIVAS, F., ROCABERT, E. Y LÓPEZ, M<sup>a</sup>. (2006). *Programa de autoayuda y asesoramiento vocacional informático (SAAVI)*. Madrid: EOS.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau.
- (1998a). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 5-24.
- (1998b). La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. En X. SALVADOR Y L. RODICIO (COORD.), *¿Para onde camiña a orientación?* (pp. 39-62). A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- SANTANA VEGA, L. E. (2001a). La transición a la vida activa. En L. E. SANTANA VEGA (COORD.), *Trabajo, educación y cultura* (99-121). Madrid: Pirámide.
- (2001b). Orientación, estudios prospectivos y postmodernidad. En L. E. SANTANA VEGA (COORD.), *Trabajo, educación y cultura* (123-146). Madrid: Pirámide.
- (2007, 2ª edición). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- (Coord.) (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral. Libro del Profesor y Cuadernos del Alumnos* (3º y 4º ESO). Madrid: EOS.
- (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo. *Estudios sobre Educación*, 11, 63-90.
- SANTANA, L. E. (Dir.), FELICIANO, L., CRUZ, A. E., RAMOS, H., JIMÉNEZ, A. Y HERNÁNDEZ, V. (2006). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación

- para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (261-291). Madrid: MEC.
- SANTANA VEGA, L. E. Y FELICIANO GARCÍA, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- SANTANA VEGA, L. E. Y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- SANTANA VEGA, L. E. Y DE ARMAS TORRES, E. (1998). La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad? *Bordón*, 50 (3), 231-240.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona: Aljibe.
- WATTS, A. G. (2001). L'éducation en orientation pour les jeunes: les principes et l'offre au Royaume-Uni et dans les autres pays européens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 92-104.

## Fuentes electrónicas

- OBRA SOCIAL CAJA MADRID (2006). *Universidad 2006, Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: [http://www.obrasocialcajamadrid.es/ObraSocial/os\\_cruce/0,0,70103\\_1253060\\_0\\_0,00.html](http://www.obrasocialcajamadrid.es/ObraSocial/os_cruce/0,0,70103_1253060_0_0,00.html)

**Dirección de contacto:** Lidia E. Santana. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Av. Trinidad, s/n. Campus Central. 38204 La Laguna. Tenerife, España. E-mail: lsantana@ull.es

# La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo<sup>1</sup>

## Assessment in the classroom practice. Field research

Juan Manuel Álvarez Méndez

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.  
Madrid, España.

### Resumen

El punto de partida e hilo conductor de la investigación fue el *quehacer cotidiano en el aula* de los profesores respecto a la evaluación del rendimiento de los alumnos y los modos habituales en los que se concreta la evaluación escolar. Pretendemos así establecer puentes de conexión entre el *plano de elaboración* y el *plano de las prácticas*, entre las disposiciones que regulan y supuestamente moldean las prácticas de evaluación y la evaluación que los profesores *practicaban*, tal y como la practican. La razón de ser de este enfoque obedece a la distancia que separa las unas de las otras y principalmente la escasa incidencia de las primeras en las actuaciones de las segundas. Pretendemos saber por qué tiene tan poca incidencia en la mejora del rendimiento académico del alumno una evaluación que está pensada para ser ejercida como actividad continua, de ayuda, sistemática, flexible, orientadora del aprendizaje y de la enseñanza, personalizada y formativa, siempre al servicio del perfeccionamiento de la práctica profesional y educativa, ejercida en la libertad del aula, integrada en el proceso educativo, tarea permanente de seguimiento de cada alumno, según expresiones y atributos que le asignan los textos en el actual ordenamiento educativo y que cruzan con tanta frecuencia los discursos y la literatura sobre el tema de la evaluación educativa.

*Palabras clave:* evaluación, práctica docente, desarrollo profesional del profesorado, conocimiento práctico, control, poder, reforma educativa, currículum.

---

<sup>(1)</sup> El trabajo empezó con ayuda concedida por el Centro de Investigación y Documentación Educativa en la Convocatoria de 1990, y desde entonces, ha seguido el estudio diacrónico de lo que ha sido la evaluación en la práctica educativa según las propuestas de las reformas LGE y LOGSE, para concluir en 2005. A lo largo de estos años han sido varias las personas que han ayudado de modos distintos y en momentos diferentes al desarrollo de la misma.

### Abstract

The starting point and the conductor thread of the research was the *professors' daily task in the classroom* with respect to the assessment of the students' achievement. This was the permanent referable: *assessment as it is practiced by the teachers in the classrooms*. We tried to establish connection-bridges between the elaboration plan and the plan of practices between the dispositions that regularly and supposedly mold the assessment practices and the assessment that the teachers practice, *as they do it*. The rationale of this approach obeys to the distance that separates the ones from the others and mainly the little incidence of the first ones in the activities of the second ones. We claimed to know why an assessment that is well thought -*elaboration plan*- has less effect in the improvement of the academic achievement of the student. Consequently, why if it offers those results, still is exerted as a continuous activity, of assistance, systematic, flexible, counsellor of the learning and teaching, customized and formative, always to the service of the professional and educational improvement, exerted in the freedom of the classroom, integrated in the educational process, permanent task of the follow up process of each student, according to expressions and attributes that the texts assign in the actual educational ordering -*plan of practices*- that cross together so frequently with the discourses and literature about the subject of assessment in education.

*Key words:* assessment, practice of teaching, professional development of teacher, practical knowledge, control, power, educational reform, curriculum.

## Planteamiento básico de la investigación

Tomamos como punto de partida para la presente investigación el quehacer cotidiano en el aula de los profesores de la Educación Secundaria respecto a la evaluación del rendimiento de los alumnos. Éste será nuestro referente permanente: la evaluación tal y como es practicada en las aulas por los profesores.

Pretendemos establecer puentes de conexión entre las disposiciones que regulan las prácticas de evaluación y la evaluación que los profesores practican, tal y como la practican.

La razón de ser de este enfoque obedece a la distancia que separa las unas (disposiciones) de las otras (prácticas) y principalmente a la escasa incidencia de las primeras en las actuaciones de las segundas. Queremos saber por qué tiene tan poca incidencia en la mejora del rendimiento académico del alumno una evaluación que está pensada para ser ejercida como actividad continua, de ayuda, sistemática, flexible, orientadora



del aprendizaje y de la enseñanza, personalizada y formativa, siempre al servicio del perfeccionamiento de la práctica profesional y educativa, ejercida en la libertad del aula, integrada en el proceso educativo, tarea permanente de seguimiento de cada alumno, según expresiones y atributos que le asignan los textos en el ordenamiento educativo.

## Objetivos

Como objetivo básico y global hemos pretendido conocer los criterios que utilizan los profesores cuando evalúan y califican a los alumnos y los métodos y técnicas que emplean. Con ello pretendemos llegar a lo que normalmente se entiende por evaluación del currículum que los profesores desarrollan en su práctica, no tanto el currículum propuesto desde otras instancias ajenas a la inmediatez del aula.

## Metodología

La metodología que hemos seguido está inspirada en las líneas definidas por la *investigación etnográfico-antropológica*, utilizando fundamentalmente recursos cualitativos. En este sentido hemos recogido y analizado los documentos escritos en los que se planifica la evaluación en los centros y los exámenes puestos y ya corregidos por los profesores; hemos realizado entrevistas a profesores y alumnos. En las páginas que siguen aparecerán alusiones a la información recogida por estos cauces, pero no son la fuente que consideramos principal.

Como medio fundamental para recoger la información que nos podían brindar los profesores hemos utilizado dos cuestionarios que, dadas las características del trabajo y las dificultades que hemos encontrado en la realización del mismo -sobre todo para acceder a las fuentes primarias de información, como son las entrevistas y los exámenes corregidos y calificados- adquirieron una importancia en la información recogida que no le asignábamos al principio. Resultaron, de todos modos, unos útiles apropiados teniendo en cuenta la información que aportaron y las posibilidades metodológicas para el cruce de variables de distinto orden. De todos modos fueron una base de información muy útil para la triangulación de datos provenientes de otras fuentes.

La estructura que sustancialmente sirvió de referencia para el análisis, la ordenación de la información y la redacción que presentamos giró en torno a un conjunto de categorías

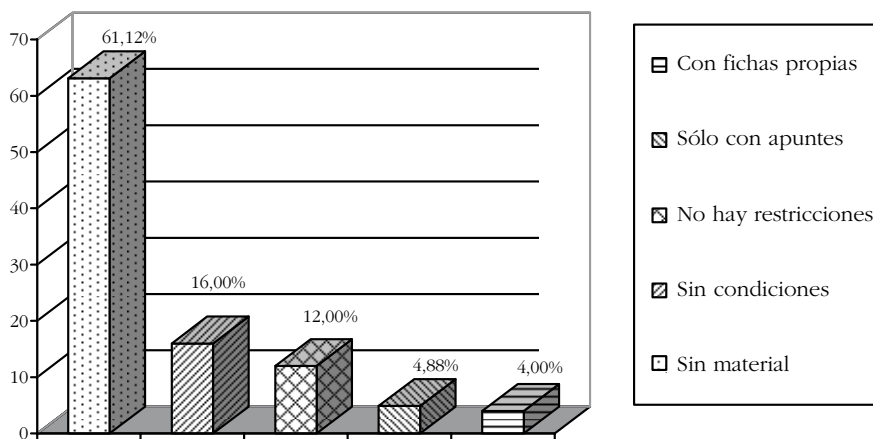
(38 en total) elaboradas a partir de la información recogida. Para los propósitos de este trabajo, limito el estudio a seis de ellas que considero significativas. Son las siguientes<sup>2</sup>:

- Uso de material (n=225).
- Nota final (n=172).
- Contenido de los exámenes (n=104).
- Funciones de la evaluación (n=214).
- Técnicas de examen (n=90).
- Dificultades de la evaluación (n=102).

Paso a describir y analizar los resultados obtenidos por las diversas fuentes respecto a estas diez categorías.

### Uso de material (n=225): De qué material pueden disponer los alumnos en el examen y qué uso pueden hacer de él.

FIGURA I. Distribución de la muestra en la variable. Uso de material (n=225)



<sup>(2)</sup> N es el resultado de sumar el número de respuestas obtenidas en el total de los dos cuestionarios aplicados. Para los fines de esta publicación, y con el fin de hacer más ágil la lectura, eludo referencias más concretas y simplifico el uso de claves específicas que harían engorrosa la lectura, y por tanto, dificultarían la comprensión del contenido: los gráficos permiten visualizar las respuestas y facilitar la explicación que sigue, si bien sólo presento aquellos que aluden directamente a las categorías seleccionadas. Las referencias a las restantes son simplemente descriptivas.

Es muy significativo que la mayoría de las respuestas opten por la alternativa que directamente apuesta por un tipo de enseñanza centrada en el examen y que tiene en la memoria su base principal como referente del aprendizaje. A la hora de realizar un examen, normalmente el profesor pone como condiciones al alumno para realizarlo que acuda al examen sin ningún tipo de material (63,12%), lo que apunta a una concepción del examen que acentúa una orientación de la enseñanza hacia el mismo y que tiene en la memoria su principal recurso. Aunque con bastante menos significatividad estadística, la siguiente alternativa abunda en esta idea al reconocer que sólo se permiten los apuntes de clase (4,88%).

Sobresalen, por el contrario, las frecuencias de las dos alternativas referidas a la no restricción ni condicionamiento de materiales (12,00%), mientras que el profesor no pone ningún tipo de condiciones (16,00%), aspectos que si bien necesitan de contexto para su comprensión permiten pensar que el alumno puede poner en juego otros rasgos más personales en la elaboración de las respuestas.

Muy por debajo en porcentaje queda la alternativa que recoge un aprendizaje más elaborado por el alumno, como pueden ser las fichas elaboradas previamente por él mismo (4,00%).

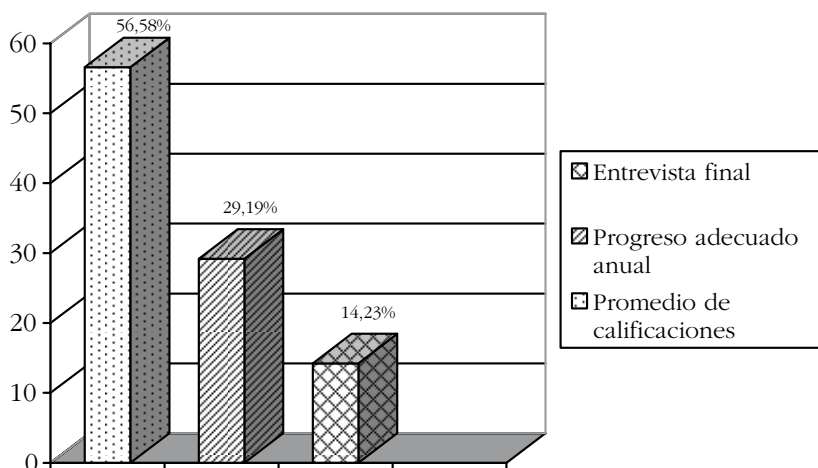
Consideradas globalmente las respuestas dadas con relación al uso de material por parte del alumno durante el examen, hace pensar que el aprendizaje y la enseñanza están centrados en el examen. Igualmente evidencian la fuerte dependencia del discurso del profesor y de los apuntes, que constituyen todo el bagaje de aprendizaje y se identifican con el mismo aprendizaje. Lo que lleva inevitablemente a la memorización como acumulación de información. Por esta vía, no se favorece el aprendizaje reflexivo ni relevante puesto que prácticamente quedan descartadas otras fuentes de información para el aprendizaje, como pueden ser las fichas elaboradas por el alumno, aquellas en las que él mismo puede recoger otro tipo de información o incluso información alternativa o complementaria o de contraste, o las fuentes construidas y compartidas con sus compañeros. Esta tendencia, lejos de desaparecer, resurge con fuerza en cada ocasión que se planteen cuestiones relativas a las fuentes de los exámenes, a los contenidos, al tipo de tareas.

Estas anotaciones vienen a confirmarse cuando cruzamos la información que aquí se recoge con las respuestas dadas en algunas de las alternativas recogidas que tienen que ver directamente con el contenido de las preguntas de examen (véase Figura III). Así se entiende que las explicaciones y apuntes elaborados por el profesor (62,50%), arroja una frecuencia de respuestas que indican que los exámenes se basan en la palabra del profesor apoyado por el libro de texto, lo que refuerza la sospecha de la

estrecha dependencia del discurso del profesor. Junto a él, el libro único de texto de clase (22,11%) como referente para el examen del que salen las preguntas, conforman la cultura elemental en torno a la que se construyen las cuestiones de examen, muy lejos de las proclamas a favor del pensamiento autónomo, el pensamiento divergente, de la evaluación formativa e individualizada...

### Nota final (n=172): cómo se llega a ella y qué representa

FIGURA. II. Distribución de la muestra en la variable. Nota final (n=172)



Los profesores se decantan claramente por las evaluaciones periódicas que les permitan hallar promedios entre los resultados de las mismas con el fin de obtener un resultado final. Así se entiende que la *nota final de curso* sea el resultado del promedio de la suma de las notas obtenidas en los exámenes parciales y trabajos/tareas realizados fuera del aula (56,52%).

A esta perspectiva cabe añadir la consideración que el profesor tiene del progreso adecuado y registrado del rendimiento del alumno durante el curso (29,19%), que apunta a consideraciones relacionadas con evaluación continua.

Llama la atención, más que por su significatividad estadística, por su poca presencia en la escuela –comprensible en parte por el número de alumnos que cada profesor

tiene que atender-, que la nota final sea resultado de una entrevista final en la que además de las notas se valoran otros aspectos no cuantificados (esfuerzo, interés...) (14,33%), cuando todo parece indicar que la entrevista no es usualmente utilizada como medio para llegar a la nota final.

Al contrastar la presencia de la entrevista como recurso de evaluación con otras fuentes de información (entrevistas a profesores y alumnos, Proyectos y Memorias, principalmente) comprobamos que la entrevista no aparece prácticamente en ningún caso como recurso que incide de un modo directo en la calificación, aunque sí tiene una presencia permanente cuando se habla de evaluación en sentido general, disociada de la concreción de examen -término que no aparece en Proyectos ni Memorias de los Centros- y más aún de la «nota» o «calificación».

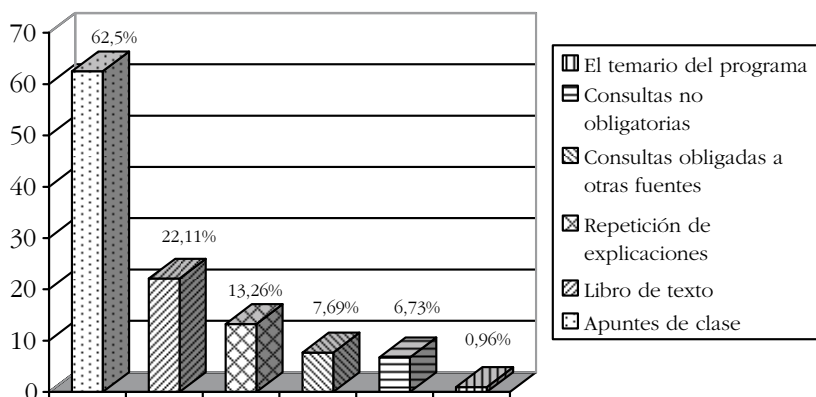
Esta tendencia refuerza la práctica de la *evaluación sumativa*: simplifica el problema evaluador al acumular partes más pequeñas aisladamente insignificantes ya calificadas. Al final, la nota viene a ser el resultado del promedio; pero se elude la evaluación formativa -una de cuyas funciones consiste en asegurar el adecuado y continuo progreso de quienes aprenden- en cuanto se abandona la misma *formación* que pueda derivarse de la práctica evaluadora. Una nota puesta viene a dar por zanjado un proceso abierto y dinámico en el que el alumno puede desarrollar capacidades hasta entonces dormidas. Es el caso de alumnos que no empiezan bien el curso y que «despiertan» cuando éste ya ha avanzado, es decir, cuando han hecho varios controles.

Paradójico y sin sentido resulta el hecho tan frecuente de que los resultados de la llamada *evaluación formativa* promedien con notas cuantitativas obtenidas por otros recursos y que obedecen a otras categorías. Pervierte lo formativo así como el sentido de la cuantificación. O bien una no es formativa, y las dos son simples *mediciones*. En cualquier caso se unifican y se funden contra toda lógica de razonamiento mezclando categorías distintas.

## Contenido de los exámenes

Cuáles son las fuentes de las preguntas, la utilidad del conocimiento que requiere, los nexos interdisciplinarios que establece, la conexión con experiencias previas, las cualidades o facultades que entran en juego.

FIGURA III. Distribución de la muestra en la variable. Contenido de las preguntas de examen (n=104)



El contenido de las preguntas de examen, según queda recogido en esta pregunta (n=104), se basa principalmente en las explicaciones y apuntes elaborados por el profesor que destaca sobre las demás opciones (62,50%). Esto mismo se confirma en otra pregunta (n=98) en la que el profesor reconoce que de los exámenes que pone a los alumnos él mismo no aprende nada porque vuelven a repetir lo que él mismo ya les había contado en clase (13,26%).

Si a la primera opción señalada añadimos el análisis de las demás alternativas, llegamos a ver que el contenido de las preguntas de examen se basan en un único libro de texto de clase (22,11%). Esta tendencia se ve acentuada por la diferencia que se establece con relación a las demás opciones y que apuntan a consultas distintas de las que da el profesor en clase o de otras fuentes que el alumno pueda buscar.

En 7,69% de los casos el contenido de las preguntas de examen se basa en consultas obligadas a determinadas fuentes previamente seleccionadas, mientras que en 6,73% la base está en consultas a otros libros recomendados, pero no obligatoriamente.

Llama fuertemente la atención que sólo en 0,96% de los casos se señale el temario del programa como fuente de contenido de las preguntas del examen, se haya dado o no. Destaca más este hecho si tenemos en cuenta que una de las razones que acostumbran a aducir los profesores para imprimir un ritmo acelerado a las explicaciones dadas en sus clases es invariablemente la *extensión del programa*. Ahora se reconoce que no constituye el foco principal de referencia para los contenidos del examen. Es la misma razón que aducen para no dedicar especial atención a alumnos con dificultades o para no extenderse en temas que despiertan especial interés y

que requieren más tiempo o para no hacer prácticas. Lo mismo vale para llevar a cabo un tipo de evaluación o de metodología que exige más atención y más tiempo de atención a los alumnos.

Lo que sale a la luz es la fuerte presencia del *aprendizaje dependiente*: del profesor, del libro de texto.

Las indicaciones aquí señaladas se acentúan cuando se indaga sobre los aspectos que el profesor tiene presentes a la hora de elaborar una prueba para un ejercicio de evaluación y comprobamos que los contenidos impartidos principalmente representan más de la mitad.

Debemos tener en cuenta que *contenidos impartidos* viene a decir *contenidos explicados por el profesor* según vimos antes: por tanto, las exposiciones del profesor adquieren una importancia desproporcionada. Tener en cuenta el momento en el que se encuentran los alumnos respecto al aprendizaje de contenidos parece ser más una cuestión de retórica que de hecho que haya que considerar. Como retórica parece ser el hecho de tener en cuenta los contenidos que los estudiantes hayan podido trabajar por su cuenta, cuando contrastamos la información de las alternativas indicadas, como la que alude a los conocimientos que el alumno adquiere por otras vías que no estén contemplados en las explicaciones del profesor.

En esta cuestión, los objetivos del programa preferentemente parecen tener una importancia relativa, coherente con la poca importancia que se da al temario del programa. Un análisis de los *proyectos* y *memorias* nos revela que en los aspectos formales, sin embargo, los objetivos no adquieren una presencia tan explícitamente reconocida.

Observando lo que aquí se recoge, sorprende que prioritariamente en los exámenes (n=101) prima la aplicación del conocimiento adquirido a situaciones nuevas (40,59%) o la explicación de los conocimientos comprendidos (28,71%) o la adquisición de conocimientos nuevos (10,89%) o la habilidad para resolver problemas (7,92%). Sólo una minoría estadística se pronuncia por la repetición de contenidos explicados en clase (11,88%).

Cabe pensar que de nuevo las formas del decir, las formas literarias en las que está expresado el contenido de las preguntas y las opciones dadas lleva a elegir aquellas que por lógica parecen más acordes con un hacer comprometido y más a tono con un espíritu innovador, pero que la realidad se encarga de desmentir esta tendencia; por eso también aparecen las fuertes contradicciones que se dan entre respuestas cuando cruzamos la información.

Teniendo en cuenta que las fuentes del examen son las explicaciones y apuntes que da el profesor y el libro de texto no debe resultar extraño el reconocimiento del escaso grado de utilidad de los contenidos que el alumno aprende para los exámenes. Escaso, digo, dada la importancia que en principio cabría esperar, más que por su significación estadística.

Así lo reflejan las respuestas dadas a la cuestión que indaga sobre el grado de utilidad de los contenidos, en las que se incluyen las categorías de *Indiferente* (18,75%), *Bajo* (30,35%) y *Muy bajo* (2,67%). Sólo el 40,17% señalan que la utilidad de los contenidos es *Alto* o *Muy alto* (8,03%). Lo cual, pienso, resulta ilustrativo de la cultura que comporta el examen. Adquiere sentido y valor exclusivo de consumo escolar, producto a su vez de la *cultura escolar*.

Lo que se evidencia por lo que llevamos analizado es que el contenido de los exámenes viene delimitado por lo dado en clase. Hay expresiones de resonancias innovadoras que no pasan de la retórica, porque no se puede decir/desear de otro modo, pero sin incidir más allá del espacio y del tiempo que configura la escuela.

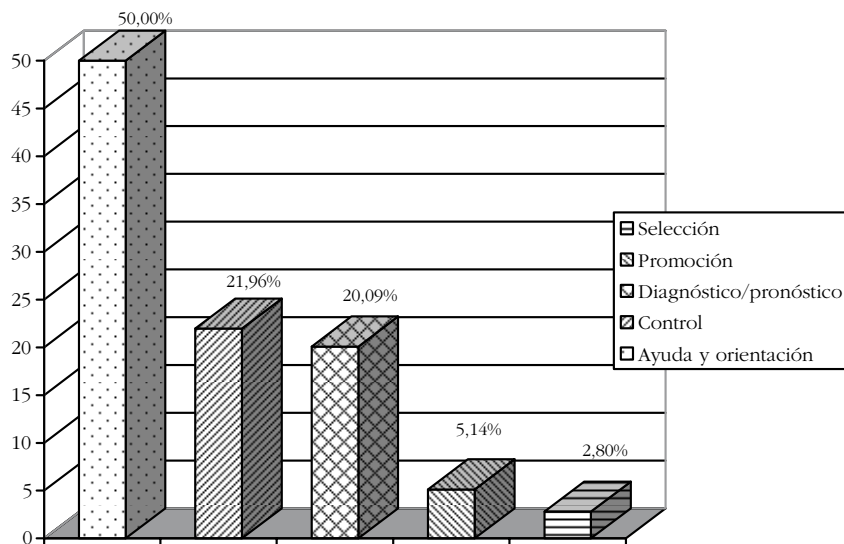
Resulta interesante comprobar la poca utilización de la llamada *pedagogía por objetivos* en la práctica: los objetivos vienen dados por el programa, pero hemos visto que si el programa se identifica con el temario, éstos no cumplen ninguna función rectora ni subordinadora de las prácticas. La insistencia en el discurso teórico sobre la misma se vuelve innecesario puesto que nunca se llevó a cabo, salvo en las programaciones que dio el MEC, pero que las editoriales no siguieron. Es significativo que sea en los *Proyectos* y en la *Programaciones de los Centros*, documentos oficiales que deben presentarse al MEC, donde se perciba con más nitidez la presencia de esta conceptualización curricular, que termina siendo instrumentalización burocrática. Más allá de este contexto administrativo formal, no aparece ninguna concreción práctica de la llamada pedagogía por objetivos.

Se puede confirmar esta disociación entre las exigencias burocrático-administrativas y las prácticas de los profesores en las entrevistas con profesores y con los alumnos, por una parte, y por otra la presencia de programaciones minuciosas en los proyectos y en las memorias de los centros. Fuera de este marco formal, no volvemos a encontrar coincidencias en otras fuentes más próximas a las prácticas.



## Funciones de la evaluación (n=214): al servicio de qué funciones están las prácticas evaluadoras

FIGURA IV. Distribución de la muestra en la variable. Funciones de la evaluación (n=214)



Las funciones que recoge la pregunta son básicamente las que formalmente se reconocen en fuentes procedentes del MEC para la evaluación y que derivan básicamente de la Ley General de 1970 y sus posteriores desarrollos, que aún siguen vigentes.

En este caso, n=214 respuestas válidas, puesto que la misma pregunta se planteaba en los dos cuestionarios.

En las respuestas dadas, las funciones de la evaluación que tienen mayor importancia cuando el profesor evalúa son, en un lugar destacado, la de ayuda y de orientación (50,00%) seguida a distancia de la función de control (21,96%), de diagnóstico y de pronóstico (20,09%) y muy distanciada la función de promoción (5,14%).

Sorprende más aún la poca consciencia de la función de *selección* (2,80%) ejercida por medio de la evaluación. Se refuerza esta apreciación con la opinión manifestada en otra pregunta (n=114), según la cual, la evaluación que el profesor practica está en función de intereses ajenos a la enseñanza y al aprendizaje, como pueden ser criterios de selección (0,87%).

Esta función de selección es la que realmente marca el sentido de la evaluación en el contexto académico; pero lo hace arropada por unas prácticas y por un lenguaje que llega al profesor como un *ejercicio neutro y técnico* sin consecuencias ni implicaciones sociales, sin estar asociada a ningún *compromiso ético*, que trascienden el marco escolar y van más allá del sujeto como categoría escolar.

Aunque con mayor representatividad, la función de control pienso que no refleja esta dimensión que se hace patente e incluso se identifica con la evaluación. De hecho se reconoce (n=99) que sin la presión de la evaluación, los alumnos no estudiarían (35,35%). En entrevistas con alumnos ellos mismos reconocen la importancia del examen como factor motivante para el estudio.

Frente a esta opinión, hay un grupo que piensa que el examen no influye en el desarrollo normal de las clases (28,28%) pero crea tensión y ansiedad en los alumnos (28,28%) y altera el normal desarrollo de las clases (7,07%).

Un escaso número de casos (1,01%) reconoce que el examen distorsiona el interés por aprender. Esto hace pensar que los profesores no reconocen que el momento del examen no es un tiempo normal en el desarrollo de las actividades escolares. En cambio, los alumnos son conscientes de que en cada examen están puestos en juego sus propios intereses y esta misma perspectiva altera el ritmo y la tensión normales.

Si contrastamos esta información con la recogida en otra pregunta (n=108) podemos comprobar que la valoración de estas funciones varía. En este caso, la evaluación es un medio útil para verificar si el alumno ha aprendido (36,11%), que es ejercicio de control. Se considera útil para establecer un diagnóstico de la situación real de los alumnos (25,92%) y para clasificar a los alumnos según sus capacidades (14,81%) y reagrupar a los alumnos según sus intereses (6,48%). La función de ayuda y de orientación antes tan destacada se traduce aquí en la utilidad de la evaluación para recuperar contenidos no aprendidos por el alumno (16,66%).

Pero los alumnos, según se deduce de lo que dicen los propios profesores, no captan o no entienden que la evaluación tenga funciones formativas. Esto hace pensar que las prácticas evaluadoras cumplen realmente otras funciones no declaradas pero sí percibidas por los alumnos. Así, según se recoge en otra pregunta (n=109), una vez que los alumnos conocen la calificación de un examen, el profesor ha podido comprobar que excepcionalmente algún alumno pide explicaciones, independientemente de la calificación (36,69%).

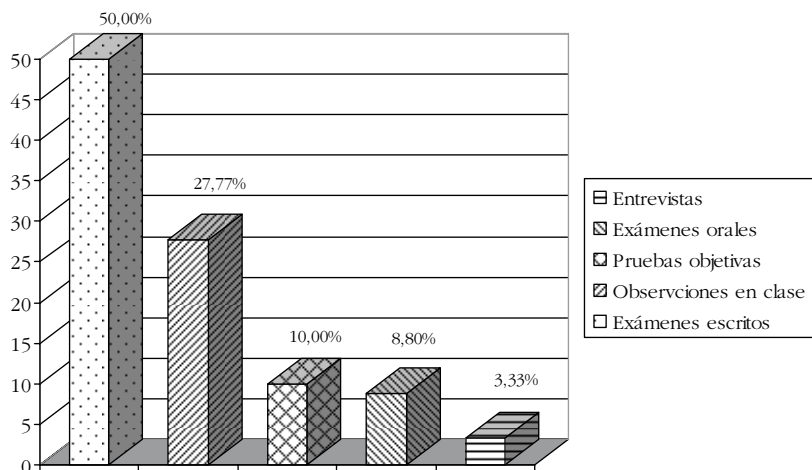
A estos hay que añadir los casos en los que sólo se interesan los suspendidos en conocer la razón de tal resultado (20,18%), más los que no piden explicaciones de los resultados (8,25%). Pero en esta proporcionalidad es significativo que todos los alumnos

se interesan por comprender sus fallos y/o aciertos (34,86%), curiosidad que los profesores suelen satisfacer resolviendo las cuestiones planteadas en el examen con una corrección en público en la pizarra, según se desprende de las entrevistas. Incluso antes de entregar los exámenes corregidos en algunos casos.

Puede confirmarse la sospecha de que el mensaje que capta el alumno y la práctica de evaluación que conoce es distinta de las proclamas enunciadas. En otra pregunta (n=88) se puede ver que, después de una evaluación y una vez que los alumnos conocen los resultados el profesor constata que no afecta para nada el conocimiento del resultado de la evaluación (51,13%) en una proporción muy significativa. Cabría pensar que si la evaluación desempeña funciones de ayuda y de orientación, el alumno mostrara más interés en conocer su propio proceso de aprendizaje, con independencia de la nota. Parece que si no de ayuda, sí sirve de estímulo puesto que se reconoce que aumenta el interés por parte del alumno en la materia (44,31%) y sólo 4,54% de los casos baja el interés por la asignatura.

### Técnicas de examen (n=90): de qué recursos se vale el profesor, examen tradicional, pruebas objetivas, entrevistas, de ensayo, número determinado de preguntas

FIGURAV. Distribución de la muestra en la variable. Técnicas de examen (n=90)



Entre las técnicas que utiliza el profesor frecuentemente para evaluar el rendimiento del alumno (n=90) destacan los exámenes escritos (50,00%) seguidos de las observaciones registradas en clase (27,77%). Con menor frecuencia aparecen las pruebas objetivas (10,00%) y los exámenes orales (8,88%) y las entrevistas (3,33%).

Se complementa lo aquí señalado con las respuestas dadas a otra pregunta (n=96). En ésta se reconoce que en 34,37% de los casos se utilizan las pruebas de respuestas breves, o un número reducido de preguntas (cinco o menos) para desarrollar (25,00%), mientras que en 37,50% de los casos, el profesor acostumbra a poner de seis a diez preguntas para desarrollar sobre un tema.

Este número de preguntas (de 5 a 10) es el más usual dado que permite puntuar cómodamente sobre 10, al asignar a cada pregunta 1 ó 2 puntos, con lo que la corrección y distribución de puntaje se hace más fácil.

Igualmente se podrá comprobar que la nota que realmente vale, *la que va al boletín*, es aquella que procede de los exámenes corregidos. Y aquí los alumnos distinguen claramente entre *control*, que es el que identifican con el examen, y *evaluación continua* asociada con los (puntos) *positivos* y los (puntos) *negativos*, de incidencia secundaria respecto al valor de la nota resultante de la corrección de los exámenes o controles.

Coincidente con las respuestas dadas en estas cuestiones, hay una pregunta cuyas respuestas (n=105) evidencian la preferencia de los profesores a poner un número determinado de preguntas. En los exámenes/controles el profesor suele poner de cinco a diez preguntas en un porcentaje muy alto (64,76%). Ya en una proporción inferior figuran los profesores que proponen de una a cinco preguntas (14,28%). A muy poca diferencia, aunque con escasa significatividad estadística, los profesores suelen poner veinte preguntas o más (pruebas objetivas) (9,52%). Este proceder acentúa la prioridad que en esta técnica tiene el automatismo, la memorización y la poca representatividad y relevancia del contenido seleccionado, dado el tiempo escaso en el que se desarrolla. Sólo en 8,57% de los casos se propone un sólo tema tipo ensayo para desarrollar y en 2,94% una sola pregunta de la que se van derivando otras.

Como señalábamos líneas más arriba, este guarismo facilita la distribución de la calificación, incluidas las décimas y las centésimas. Es además un número mágico que supone una distribución ideal del tiempo de clase, que suele quedar reducida a 45 minutos, dado el ritual del examen, en el que hay que poner las condiciones de realización, distribuir de otro modo del habitual a los alumnos y el espacio, leer las preguntas, consejos aparte..., distribución que no tiene otro fundamento que la costumbre, la tradición. Porque resulta ridículo pensar en una forma estándar de responder, por no

decir de razonar en el mismo tiempo, a la misma velocidad, en las mismas condiciones. Pero hay una confianza implícita en el automatismo de la memoria que homologa automáticamente a cuantos comparten la llamada cultura de control que se da en la escuela. Porque cinco o diez cuestiones o problemas para resolver en tan poco tiempo sólo pueden poner en funcionamiento mecanismos de automatización y de rutina, que no de reflexión y de comprensión. Con intención analítica y crítica también cabe pensar sobre la relevancia de preguntas que necesitan tan escaso tiempo y tan precarias condiciones, tanto físicas como de índole anímica.

En la literatura sobre evaluación suele contrastarse las ventajas y los inconvenientes de las *pruebas objetivas* y de las *de ensayo*. Entre las ventajas de las primeras figura la fácil corrección; en los inconvenientes de las segundas la difícil corrección; pero se reconoce que estas últimas ofrecen una oportunidad más apropiada y de más calidad para desarrollar las propias ideas, mientras que las primeras suelen ser respuestas breves -no necesitan elaboración e incluso no necesitan prácticamente redacción- y dificultan el desarrollo del pensamiento autónomo.

La opción, no obstante, es descartar las *pruebas de ensayo* tal vez porque conllevan un trabajo extraordinario para quien corrige, por más que favorezca a quien responde y aprende, aunque en muchos casos, ya habituados a este ritual, el alumno prefiera las *preguntas de memoria* que las de *desarrollar ideas propias*. Hablamos, debe quedar claro, de los casos en los que se formulen preguntas que merezca la pena contestar porque se corresponden con contenidos relevantes, y no a preguntas de mero valor académico que no trascienden la temporalidad y el espacio del aula.

Reflexión aparte merece la presencia del examen imprecisamente llamado tradicional.

Durante muchos años y a partir de la Ley de 1970, en la literatura procedente del MEC, y en sus disposiciones, decretos, directrices y normativas, por limitarme en este caso a una fuente de autoridad indiscutible, inevitable e invariablemente el examen tradicional no es, digamos, bien visto. Constantemente las referencias al *examen tradicional* (que en ningún caso se explicita su significado) tienen un carácter negativo, llegando incluso a la desautorización y el rechazo totales, procurando siempre desligarlo de lo que debe entenderse por evaluación. Como muestra, vale revisar el documento. *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-86)* (MEC, 1986). En él se advierte que evaluación y examen «no son sinónimos y que el examen está frecuentemente en las antípodas de lo que pedagógicamente puede considerarse una buena evaluación». Las alusiones en este sentido son, como digo, constantes desde la Ley de 1970.

En la práctica, sin embargo, respecto al llamado examen tradicional el profesor piensa que (n=110) es el principal medio de que dispone el profesor para controlar el rendimiento de los alumnos (31,81%) y que es un instrumento válido que conviene mantener y utilizar (30,90%).

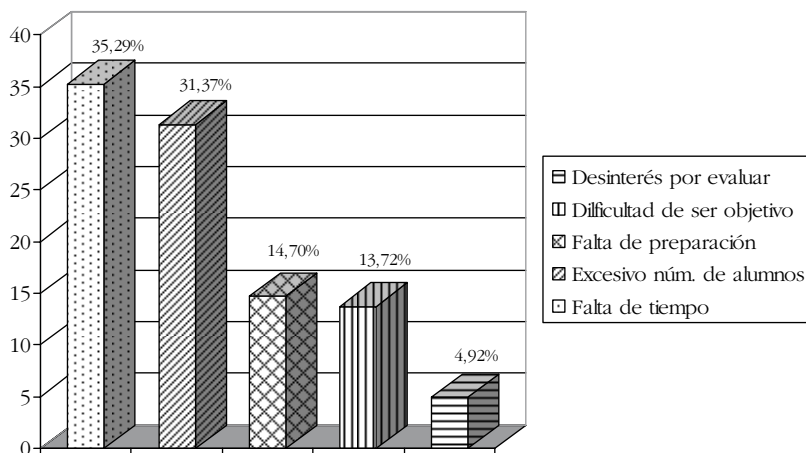
Igualmente los profesores reconocen que independientemente de su conveniencia o no, de su bondad o no, el examen tradicional es el único medio que normalmente conoce el profesor (16,36%), lo que representa el 79,09% de respuestas que adoptan una postura de reconocimiento favorable hacia el examen tradicional. Y éste es, en términos estadísticos elementales, un valor muy significativo que hay que tener en cuenta. Basta, por otra parte, contrastar las disposiciones ministeriales con las prácticas evaluadoras que se dan en las aulas para comprobar las distancias entre unas y otras. Porque lo que hacen los profesores habitualmente en las aulas es examinar según el recurso y del modo que más seguridad les ofrece. Esas características las reúne el *examen tradicional*. Y aunque los profesores no reconocen que la falta de preparación específica sea un problema, por diversas razones acaban poniendo exámenes de los llamados tradicionales, que fomentan más la *evaluación referida a norma* que la *evaluación criterial*, aspecto que cuando se pregunta explícitamente no queda claramente definido. Aunque también hay que considerar que para una parte del profesorado la *evaluación criterial* es inútil para el desarrollo de las capacidades de razonamiento del alumno (14,54%) y se reconoce que no aporta nada para la educación del sujeto (6,36%).

La utilización del *examen tradicional* está muy extendida entre los docentes. De hecho, aunque existen otras formas de evaluar, lo que queda y consta en las actas son fundamentalmente los resultados que se obtienen en los exámenes, hecho comprensible pues sobre tal ejercicio es que se le piden al profesor responsabilidades y a la vez le sirve de garantía ante cualquier solicitud de revisión de notas. Otras formas de evaluar no se prestan a tales servicios, porque a su vez, escaparían a cualquier tipo de control, sea burocrático o administrativo, sea legal en cuanto deba hacerse frente a cualquier posible reclamación formal por cualquiera de las partes implicadas.

El *examen tradicional* es además el principal soporte sobre el que se justifica la evaluación sumativa, principal artificio que permite la administración de lo educativo, pero también instrumento de control indispensable, en las actuales estructuras escolares, tanto del alumno como del profesor.

## Dificultades de la evaluación (n=102): qué obstáculos o limitaciones perciben los profesores en el ejercicio de la evaluación

FIGURA VI. Distribución de la muestra en la variable. Dificultades de la evaluación (n=102)



Entre las dificultades habituales que el profesor encuentra a la hora de evaluar sobresalen la falta de tiempo para corregir (35,29%) y el excesivo número de alumnos que tienen por aula (31,37%), ambas con estrecha relación entre sí. Las dos opciones representan en conjunto un 66,66% del total.

Menos dificultad representa la falta de preparación específica en técnicas y métodos de evaluación (14,70%) y la dificultad, y a veces imposibilidad, de ser objetivo (13,72%). Opinión que se confirma al señalar entre los problemas más graves de la evaluación la indefinición de lo que pueda ser la objetividad (n=106), si bien en este caso, con una significatividad estadística relativa (8,49%).

Sin embargo, esta última observación contrasta con las respuestas dadas en otra pregunta (n=91), en las que el profesor manifiesta que la evaluación le resulta difícil por el temor a no ser justo con el alumno al que califica (38,46%). Esta apreciación coincide en grado de dificultad e intención con la necesidad de mantener siempre los mismos criterios con todos los alumnos (37,36%).

En el mismo sentido el profesor manifiesta la necesidad de establecer criterios comunes con otros colegas (17,58%).

No crea dificultad aparente y por tanto no suscita ninguna duda la falta de claridad de los objetivos que el profesor persigue al evaluar (4,39%); tampoco se considera

como problema (2,19%) el no saber bien lo que hay que evaluar, si bien se reconoce que la falta de normas y de criterios explicativos para evaluar (12,26%) se considera entre los problemas más graves, aunque no de una forma tan significativa.

Conviene recordar en este punto de análisis la unidireccionalidad de la enseñanza y del aprendizaje, normalmente orientadas ambas actividades al examen, que reflejaban otras respuestas. En este sentido es obvio que ni la falta de claridad de los objetivos ni el contenido de lo que hay que evaluar constituyen o se sientan como problema. Sobre todo, porque el profesor es el que decide lo que el alumno tiene que aprender, cómo ha de aprenderlo y de qué modo hay que rendir cuentas de él. Son aspectos que se infieren de las respuestas dadas en otras preguntas.

Estas mismas apreciaciones quedan recogidas en otra pregunta (n=106). Allí se dice que la evaluación de los alumnos necesita de tiempo añadido extraescolar, fuera del recinto escolar (33,01%), a la vez que supone una dedicación de tiempo extra, fuera de clase, pero dentro de las horas obligadas de dedicación al centro (28,30%). Del mismo modo el que hacer evaluador exige al profesor la dedicación exclusiva para corregir fuera del centro, normalmente en su casa (19,81%).

Sorprende que *sólo* un 14,15% de los profesores encuestados reconoce que la evaluación está integrada en las actividades y horas de clase, por lo que no necesita dedicación extra, aunque para un 4,71% la evaluación no incide en la marcha normal de las clases.

El desinterés por el hecho de tener que evaluar (4,90%) no representa problema aparentemente. Esta actitud puede reflejar que la evaluación viene a ser una actividad consustancial con el hecho del ser profesor, aunque la tarea de evaluar, según otra respuesta (n=122) le resulta técnicamente difícil (59,83%) o muy difícil (18,03%), mientras que para un 18,85% resulta fácil, y sólo 3,27% muy fácil. En este caso, en el enunciado de la pregunta no se daban más especificaciones que hicieran más explícita y más clara la dificultad a la que se alude.

La «indefinición de lo que pueda ser la objetividad» (8,18%, según lo indicado), no parece ser vista, de nuevo, como problema por parte de los profesores. Tampoco la «pérdida de los objetivos que persigue al evaluar» (5,4%) y la «falta de indicadores de calidad» (13,11%).

Llama la atención (n=106), sin embargo, que los profesores señalen la «falta de normas y de criterios explícitos para evaluar» (12,26%) entre las dificultades, puesto que normas y criterios vienen dados muy claramente desde la Ley del setenta y se confirman en la del noventa, aunque cambien las formas de expresarlas. Especificar más allá de lo que los textos del MEC dicen debería ser tomado como ingerencia



desde la administración central que atentaría contra la autonomía y el desarrollo profesional del docente. Sucede, en cambio que el profesor se siente desprotegido ante o desbordado por la responsabilidad de la evaluación y necesita pautas muy concretas de cómo hacer en cada ocasión, por más que ya se reconozca que la falta de preparación específica en técnicas y métodos de evaluación no sea una cuestión grave y que preocupe en exceso.

También llama la atención en otra pregunta que la dificultad para reflejar en una nota el aprendizaje de los alumnos, con un elevado índice de frecuencia en las respuestas (69,81%), no se asocie con la indefinición de lo que pueda ser la objetividad, opción contemplada en la misma pregunta y con un índice muy bajo de frecuencia. Tampoco aparece como grave la dificultad, y a veces imposibilidad, de ser objetivo. No se entiende ligada a la dimensión ética de la evaluación, cuestión que sí preocupa realmente en otra manifestación (n=94) (36,17%).

Los dos aspectos que más preocupan a los profesores a la hora de evaluar están referidos a hechos ajenos al mismo proceso evaluador y digamos que externos al mismo. Implícitamente puede entenderse que *evaluar* se identifica con la tarea de *corregir*, tarea para la cual evidentemente el número de alumnos y la falta de tiempo son datos importantes.

Además significa que la tarea de evaluación está *fuera de o desligada de* la actividad de enseñar y de aprender. De ahí tanta dedicación extraordinaria, tanto trabajo extra escolar, tanta falta de tiempo. En cambio, la falta de preparación específica y la dificultad para ser objetivos no preocupan significativamente, en este caso, siendo aspectos más próximos a un ejercicio cualificado y, sobre todo, *ejercicio ético*, de la evaluación, que son en principio dos dimensiones que convierten el ejercicio evaluador en *muy difícil*.

Por otra parte se puede comprobar según otras respuestas una cierta inquietud por la búsqueda de la objetividad, según quedó indicado. Pero sigue siendo muy poco significativa la preocupación por la objetividad como problema y más si la relacionamos con la necesidad de establecer los criterios por los que los alumnos van a ser evaluados.

Lo que se percibe es la separación tan acentuada de *enseñanza* y de *aprendizaje* y ambas actividades, desconectadas de la *evaluación*. Son, digamos, tres actividades aisladas, sin conciencia ni propósito de hacer de ellas un solo y mismo proceso.

Las respuestas de los profesores dependen también según las alternativas que se les ofrece. Así puede entenderse que sólo un 13,72% destaque la dificultad, y a veces imposibilidad, de ser objetivo frente a otras opciones. Puede entenderse que

el riesgo de falta de objetividad se salve acudiendo a soluciones técnicas como son las pruebas objetivas o en las que todos los alumnos tengan que dar la misma respuesta. Pero el hecho de dar una única respuesta viene también como consecuencia de que en la mayoría de los casos se parte de una única fuente de contenido para las preguntas.

## Conclusiones generales

A modo de síntesis, señalamos como conclusiones generales del estudio realizado sobre la práctica de la evaluación en el aula, las que siguen:

- Al contrastar las distintas fuentes de información que hemos manejado para conocer las prácticas de evaluación se hace evidente la distancia tan pronunciada entre el currículum ideado, el currículum prescrito y el currículum reinterpretado y moldeado por los profesores, e incluso, el currículum vivido por los alumnos.

Podríamos decir que las dimensiones de un todo (Currículum, en un sentido amplio) forman capítulos incomunicados que sólo en aspectos muy formales se encuentran. Sólo coinciden en aquellas partes en las que la concordancia viene dada por el cumplimiento de la normativa legal vigente: número de evaluaciones, cumplimiento de documentos para la acreditación, redacción de *Planes* y de *Memorias de Centro, PEC, PCC*, exigidos por la Administración; pero aún en esta eventualidad, cada capítulo de lo que en principio debe constituir una unidad articulada e integradora, está pensado aisladamente. En aquellas partes que deben guiar las prácticas, ni desde el análisis de los planteamientos conceptuales ni desde el análisis de las prácticas, nos permiten concluir que exista una coherencia negociada y consensuada que cohesionen el Proyecto en cada Centro Educativo y oriente y dé coherencia global a la puesta en práctica del mismo.

- No hemos encontrado realmente planteamientos educativos ni marcos conceptuales que caractericen e identifiquen prácticas de evaluación sustantivamente formativas más allá de las expresiones más usuales y comunes.

Los documentos parecen responder más a exigencias burocráticas y administrativas pedidas o exigidas desde otras instancias ajenas al centro que a necesidades sentidas o vividas desde los mismos agentes que en él comparten tareas comunes o planteamientos curriculares originales (PCC, PEC).

Respecto a la evaluación, no hemos encontrado ningún planteamiento conceptual o didáctico, no digamos ya epistemológico, diferenciador propio de la asunción de líneas caracterizadoras de actuación. Normalmente lo propuesto en los centros para la intervención relacionada con las prácticas de evaluación se presenta de un modo vago y generalista, expresado con circunloquios o metáforas que obligan a muy poco, si a algo (de carácter administrativo exclusivamente).

Todo el discurso didáctico sobre la evaluación se resuelve en expresiones comunes, descontextualizadas, atemporales. En este sentido, resulta difícil sostener, como cabría pensar de muchas de las fuentes de información que hemos manejado, el *poder formativo* de la evaluación, tan permanentemente presente en la narrativa didáctica como ausente en las prácticas de aula.

- Aunque en principio cabe lucubrar con la posibilidad de que son muchas las variables que intervienen en el proceso de evaluación del rendimiento de los alumnos, el peso de la tradición y de la cultura escolar que hemos vivido y que ha ido conformando un tipo de pensamiento y de actitud hacia las prácticas de evaluación nos lleva a concluir que no existen tales variables (o desempeñan un papel secundario).

Las fuentes de contenido que constituyen la base de las preguntas de los exámenes son: las explicaciones del profesor y el libro de texto. Frente a ellas, cualquier otro recurso carece de importancia. La consulta a otras fuentes, que también se da, no suelen ser tan resueltamente definitivas a la hora del control, a la hora del examen, a la hora definitiva, en fin, de la calificación.

Las actitudes y las aptitudes, las peculiaridades características de los sujetos, los contextos sociales y culturales diferentes, las desigualdades y la pluralidad de valores y de intereses remiten a conceptos presentes en los discursos y en las formas de decir sobre la educación pero son de nula incidencia en los asuntos prácticos. En el estudio que hemos realizado no hemos encontrado referentes concretos que nos permitan concluir que la pluralidad y la diversidad de los sujetos que conviven en la Escuela hayan llevado a planificar y a actuar de modos diferenciadores. Las prácticas de evaluación son esencialmente medios uniformadores del pensamiento y del aprendizaje,

y de un modo indirecto o encubierto tal vez, de introducción de los individuos en una peculiar cosmovisión en el mundo de la producción socioeconómica.

- Parece razonable pensar que la propuesta reiterada sucesivamente por parte del MEC sobre la necesidad de una formación didáctica específica es imprescindible para introducir innovaciones que consideramos evidentes.

La evaluación es un capítulo de vital importancia, pero no el único. Más bien a través de las lagunas que hemos detectado en las formas en las que se practica la evaluación podemos pensar en otro tipo de deficiencias pedagógicas más elementales. Resulta muy difícil encontrar argumentos educativos en las explicaciones que dan los profesores sobre las prácticas de evaluación. Sobre la evaluación, el discurso de los profesores es muy pobre y el campo semántico que abarca la evaluación que expresan los profesores y las profesoras está muy reducido a fórmulas que se prestan muy bien a los intereses burocráticos y administrativos. La racionalidad técnica, podemos decir, es la única que gobierna sutilmente los manejos de la evaluación escolar.

- De todos modos, tampoco los profesores y las profesoras encuentran en las disposiciones que regulan la evaluación el apoyo normativo suficiente.

Desde la Administración se transmite un discurso innovador y pedagógicamente progresista en las formas de decir sobre evaluación, bastaría una lectura atenta de los documentos que idean y desarrollan la Ley General de 1970 hasta la LOGSE de 1990, y menos explícitas en la LOE de 2006, aún por desarrollar. La LOCE de 2002 marca un punto de inflexión, y en ella, con un discurso conceptualmente pobre, la evaluación tiende a confundirse con el control que no se ve respaldado por las medidas que se arbitran para ponerlo en práctica.

Como ejemplo valga señalar la omnipresencia de la *evaluación continua* y de la *evaluación formativa* (no aparecen en la LOE), que los profesores repiten insistentemente también, y la falta de documentos formales que puedan recoger y validar tales formas de practicar la evaluación en el Registro Personal del Alumno.

- Son varias las técnicas que dicen los profesores que utilizan para evaluar el rendimiento de los alumnos: observaciones en clase, tareas, corrección de trabajos, exámenes... Lo que hemos podido comprobar es que el peso del examen tradicional, tan críticamente descartado en la literatura especializada y en

documentos procedentes del MEC, es desproporcionado respecto a cualquier otra forma de evaluar.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que el examen tradicional es el único instrumento en el que los profesores encuentran apoyo para justificarse ante cualquier conflicto o solicitud, bien sea de los alumnos o de los padres o de la Administración. Y es también el documento que «objetivamente» puede mostrar como justificación de sus decisiones y de su actuación en el aula ante cualquier reclamación o demanda; es al mismo tiempo la garantía de control de los alumnos pero también garantía del control que se puede hacer a través él.

- Es evidente, además de inevitable, que la evaluación desempeña distintas y variadas funciones. Unas que atañen directamente al profesor, otras que responden a intereses ajenos al quehacer del mismo. Lo importante es detectar al servicio de cuáles de ellas está el trabajo de los profesores.

En este punto, hay coincidencia en las formas de decir sobre las mismas, sobre todo en las funciones de *orientación* y de *ayuda*, con las cuales se identifican más los profesores. Resulta en cambio, analizadas y contrastadas las distintas fuentes de información que hemos manejado, que las funciones de *control* y de *selección* adquieren un peso real específico que desplaza el interés por la orientación y por la ayuda. Pero tampoco el Sistema Educativo, como Sistema Social que es, muestra especial preocupación por mantener el equilibrio entre las distintas funciones. Así, todos los documentos que concretan la evaluación y la validan ante cualquier estamento centran su poder en los resultados que derivan de la evaluación en su dimensión sumativa, que es la perspectiva que hace «administrable» lo educativo, por encima de otras consideraciones más enfocadas a lo formativo.

- Las prácticas de evaluación son el último eslabón que sanciona el éxito escolar en la misma medida que constata el fracaso escolar.

Normalmente las formas en las que se practica la evaluación no sirven para aprender ni son el medio a través del cual el alumno puede mejorar en el desarrollo de su pensamiento. Se limitan a verificar la capacidad de los alumnos para recordar en el momento oportuno la información que previamente han recibido. La dependencia de la palabra del profesor a través de los apuntes de clase y de los libros de texto, principales fuentes

de los contenidos de los exámenes, hace de la información cultural que circula en el aula un medio cerrado sobre sí mismo. Se crea así una cultura típicamente escolar que conforma o fomenta lo que podemos identificar como «inteligencia académica» que delimita la frontera entre el éxito escolar y el fracaso escolar. Lo que no se puede comprobar en el estudio que acabamos de realizar es la incidencia directa en el éxito social o en el fracaso social, aunque en una perspectiva de la inmediatez del aula es fácilmente comprensible que sea muy significativa.

**Dirección de contacto:** Juan Manuel Álvarez Méndez. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Edificio La Almodena. Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria, 28040 Madrid. E-mail: jmalmen@edu.ucm.es

# Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos

## The perceptions of the school climate by head-masters, teachers and students through the use of «natural semantic networks». Their importance in the management of the educational centers

**Paulino Murillo Estepa**

*Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.*

**Sandra Becerra Peña**

*Universidad Católica de Temuco. Departamento Escuela de Educación Diferencial. Temuco, Chile.*

### **Resumen**

Dados los altos índices que diversas investigaciones reflejan respecto al estrés y malestar docente, y reconociendo los indicadores oficiales que posicionan a la profesión docente como una profesión de riesgo para la salud mental, la presente investigación asume el objetivo de indagar en las percepciones del estado actual del clima escolar, y en los elementos obstaculizadores de éste, en tiempos de cambios complejos como los que estamos viviendo.

Metodológicamente la investigación, en la fase que se describe en este artículo, posee un diseño cualitativo-cuantitativo, con empleo de «redes semánticas naturales» en 189 sujetos pertenecientes a instituciones educativas, tanto públicas (municipales), como concertadas (subvencionadas) y privadas (particulares), de la ciudad de Temuco (Chile). Entre los resultados más destacados, hemos constatado que docentes y directivos vinculan el clima escolar,

mayoritariamente, a las relaciones interpersonales que tienen lugar en el centro, mientras que los alumnos y alumnas lo vinculan exclusivamente a los contextos de aprendizaje. También hemos encontrado hallazgos reveladores entre los obstaculizadores del clima escolar. En este sentido, en el ámbito institucional, los actores evidencian con mayor peso semántico los problemas de comunicación y el estilo de liderazgo ejercido. Igualmente, reconocen como obstaculizadores propios de la persona, aspectos como la envidia, la intolerancia, el egoísmo, los rumores y la irresponsabilidad, elementos que se vinculan tanto a la *persona del docente*, como a su *rol profesional*. Esto nos hace considerar que para mejorar el clima escolar debemos atender a estas dos dimensiones, sin olvidar los demás aspectos vinculados a los focos de tensión, especialmente las características de la dinámica relacional entre colegas.

*Palabras clave:* clima escolar, convivencia, obstaculizadores del clima, dinámicas sociales, desarrollo institucional, redes semánticas naturales, salud mental del profesorado, cambio, complejidad, educación de calidad.

### **Abstract**

Given the high indicators of various reported investigations with regard to stress and teacher illness, and acknowledging the official indicators that position the teaching profession as a profession of risk to the mental health, the present investigation assumes the objectives to investigate into the perceptions of the current state of the educational climate, and into the elements constituting obstacles of the same in changes times.

Methodologically the investigation, at the phase which is described in this article, possesses a qualitative-quantitative design, with the use of 'natural semantic networks' in 189 subjects of establishments of several educational institutions from Temuco (Chile). Among the results we found that teachers and directors preponderantly relate the educational climate with interpersonal relations in the center, while students relate it exclusively to the learning contexts. Subsequently we found revealing findings between those obstacles of the educational climate, where an institutional level of the actors showed an evidence of greater semantic weight of the communication problems and the leadership style. Also, they recognized elements such as envy, intolerance, selfishness, rumors, irresponsibility, as obstacles of the person itself, elements related as much to the *person of the teacher* as well as the *professional role*. This evidences that when the educational climate is intervened these two dimensions must be addressed, without forgetting other aspects linked to the tension areas, especially the characteristics of the dynamic relationship among colleagues.

*Key words:* school climate, coexistence, climate obstacles, social dynamics, institutional development, natural semantic networks, teachers' mental health, change, complexity, quality education.



## El problema de investigación

Los profesionales de la educación y, en general, todos los actores y protagonistas de los diferentes sistemas educativos viven inmersos, durante los últimos tiempos, en continuos procesos de cambios y reformas. Y es que en pleno siglo XXI, las organizaciones educativas siguen en el punto de mira de cualquier propuesta nueva. Se le atribuyen nuevas funciones, se le asignan nuevos mensajes, se le asignan requerimientos relacionados con la enseñanza de nuevas áreas y materias, en definitiva, se le plantean nuevas exigencias producto de los problemas que la propia sociedad no puede resolver. No obstante, la mayoría de las veces, todas esas exigencias no suelen ir acompañadas de la dotación de medios necesarios para poder responder a las mismas. Como señala Esteve (2002, p. 80):

hay que comenzar a decirle a nuestra sociedad que debemos reconsiderar los juicios que estamos haciendo sobre el trabajo de nuestros profesores y sobre el sistema de enseñanza en su conjunto (...) el cambio social acelerado obliga continuamente al sistema educativo a moverse a remolque de las expectativas sociales, intentando un cambio permanente de sus estructuras para adaptarse a las demandas diversificadas y cambiantes de la sociedad.

Probablemente, las últimas reformas no hayan impactado en la cultura de los centros educativos, incluso puede ser que éstas sean más fuertes que los poderes innovadores que a ellas llegan, pero no menos cierto es que su éxito o fracaso va a depender en un grado importante de las expectativas que la sociedad proyecte sobre ellas. Ya no vale decir que nuestras instituciones siguen dominadas por una mentalidad y cultura tradicionales, o por unos métodos de trabajo antiguos. Hay que buscar la manera de que esto no siga siendo así. Los problemas educativos actuales deben ser resueltos en cooperación entre la sociedad y las organizaciones educativas. Un nuevo escenario de corresponsabilidades se hace necesario.

En el contexto chileno, escenario de la investigación que presentamos –si bien sus resultados pueden ser extrapolados a otros contextos geográficos–, se está percibiendo por parte de determinados autores un esfuerzo en el ámbito nacional por el desarrollo de reformas educativas, que en palabras de Bitar (2005, p. 4) representan «un enorme esfuerzo, el mayor de nuestra historia y uno de los más importantes de América Latina, que ha significado situar a la educación como eje del desarrollo nacional». No obstante, hemos de reconocer, como hecho central, que la reforma educativa chilena –como otras tantas– desde sus inicios se ha centrado casi exclusivamente en el aspecto pedagógico de la enseñanza. La vivencia pedagógica docente ha sido mirada desde el ángulo técnico del proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplándose

sólo en los últimos años cierta preocupación por intervenir en la calidad de las interacciones de los actores del sistema educativo, como condicionante de una gestión de calidad hacia la consecución de los deseados resultados de aprendizaje.

Reiterados testimonios de docentes en servicio evidencian que en la actualidad, producto del agotamiento, malestar, consideración social y estrés docente, los profesores perciben que el clima relacional en los centros educativos se ha deteriorado, así como que las constantes tensiones vividas inciden de manera significativa en su salud mental. Por otro lado, investigaciones actuales ponen de manifiesto que los docentes declaran no poseer el conocimiento suficiente como para intervenir adecuadamente en esta realidad (Ruz, 2006), evidenciándose lo que en palabras de Cornejo (2005) ha sido señalado como *sentimiento de incontrolabilidad*. En este sentido, los informes oficiales de la OEI dan cuenta de que, aun cuando la gestión del clima organizativo y de convivencia han sido declarados como ejes fundamentales del Marco para la Buena Dirección (MBD), y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), la realidad muestra que los esfuerzos por mejorar la convivencia y el clima en las escuelas, sólo se vive de manera asistemática e ineficiente. Por lo general, son acciones puntuales como respuesta a diferentes situaciones problemáticas, que no suelen llevar una fase de diagnóstico que permita abordar de forma sistemática los problemas de convivencia planteados. El trabajo reflexivo en equipo y la transversalidad en las escuelas es algo que no ha llegado a sistematizarse, más allá de loables experiencias muy concretas.

La presente investigación pretende ser un aporte en este sentido; pretende ofrecer luces respecto a cómo intervenir para mejorar el clima escolar. De manera más concreta, intenta desvelar las percepciones que los principales protagonistas del sistema educativo –en tiempos de profundos cambios– poseen respecto a cuáles son los elementos constituyentes más relevantes del citado clima. Igualmente, pretende –desde la percepción de tales actores– localizar los elementos que en la actualidad están obstaculizando el clima de relaciones y convivencia en los centros.

En definitiva, intentamos ofrecer algunas luces que puedan orientar la intervención y el trabajo conjunto sobre estas dinámicas sociales de nuestros centros, que tanto influyen y determinan la salud mental del docente, y por ende la calidad de la educación que puedan ofrecer.

## Clima escolar y gestión de centros

Más allá de revisar diferentes concepciones del clima escolar, e intentando comprender las instancias y condiciones que influyen en su conformación, vamos a analizar a

continuación algunos de los aspectos organizativos que pueden estar influyendo en su configuración, en momentos de cambio como los que vivimos.

Hemos de reconocer que en la actualidad, en tiempos de reformas y contrarreformas, el concepto de clima cobra especial importancia, al admitirse la necesidad de generar climas abiertos y de colaboración si queremos que las organizaciones educativas se conviertan en centros de mejora escolar y aprendizajes duraderos. El trabajo en equipo y la coordinación de funciones y procesos se constituyen en elementos esenciales del desarrollo institucional, por lo que las características del clima del centro van a influir de manera decisiva en la mejora del mismo.

Partiendo de la premisa anterior, vamos a referirnos someramente a algunos de los aspectos estructurales, institucionales y sociales que se relacionan con el clima que se vive en los centros educativos, que influyen en su configuración y que, por tanto, juegan un importante papel en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Pero también vamos a prestar atención a un componente social que afecta al profesorado relacionado con el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal (Durán, Extremera y Rey, 2001), que no sólo repercute en la práctica pedagógica habitual, sino que también tiñe los espacios relacionales de la vida de los centros. Nos referimos al concepto de «malestar docente» (Esteve, 1987).

## **La estructura como aspecto organizativo con influencia en el clima del centro**

La estructura del centro conforma uno de los factores que influyen en el clima de las organizaciones educativas, partiendo de la consideración de que mientras algunas facilitan la integración y relaciones adecuadas de los docentes, otras las dificultan, de ahí su importancia. Pero para entender la estructura de las organizaciones podemos establecer dos polos importantes de aproximación, según donde pongamos el énfasis. En este sentido, podemos entender la estructura de los centros como la parte más formal de los mismos, la parte más estática y visible que configura el marco organizativo de las diferentes acciones educativas, o bien podemos tener una visión más global, más sistémica.

Desde esta última mirada, que es la que más nos interesa, hemos de recordar las aportaciones de Luhmann (1998), en cuanto a que las estructuras de las organizaciones son construidas por éstas a través de su autorreferencialidad. Desde

esta perspectiva «la autorreferencialidad se refiere a la capacidad (*que toda organización social posee*) de determinarse internamente a sí misma» (p. 265). De este modo, las estructuras de nuestras escuelas han de auto-construirse en el devenir de la propia organización, así como en las múltiples estructuras de conexión que cada día produce y recursivamente vuelve a utilizar. Y es que toda organización, en cuanto unidad, está conformada por un *sistema organizativo* (que reúne los distintos sucesos comunicativos del sistema y que le diferencia de otros sistemas) y por un *entorno* (Luhmann, 1998).

Así pues, desde esta perspectiva entendemos los centros educativos como una «unidad» que se conforma por dos elementos principales:

- El sistema organizativo: constituido por todos los procesos de comunicación e intercambios comunicativos que subyacen en el funcionamiento de la escuela (conversaciones formales e informales, información objetiva y subjetiva, actitudes, comentarios directos e indirectos, etc.), que ésta en su devenir produce, y que contiene los elementos esenciales del clima social.
- Y el entorno del sistema organizativo, que comprende a todos los que forman parte de la organización educativa (miembros de los equipos directivos de los centros, alumnado, ex-alumnos, familias, docentes...), así como los recursos que permiten y mantienen el funcionamiento del centro (infraestructura, materiales fungibles, recursos tecnológicos, reglamentos, etc.). Así pues, el entorno del sistema organizativo considera a las personas, objetos y elementos entre los que se desarrollarán los procesos que van a constituir el sistema organizativo, y con él el clima del centro.

Pero el sistema organizativo no es simplemente *una red de intercambios comunicativos*, intercambios azarosos y espontáneos, sino que hemos de reconocer que fruto del funcionamiento habitual del sistema se crean *estructuras*. Así las estructuras se forman de los intercambios comunicativos que desarrolla el propio sistema, entregándole a éste estabilidad y unidad. Cabe señalar entonces, que todo lo que produce el sistema, todo circuito relacional, todo intercambio comunicativo, toda actividad del sistema organizativo, se sostiene en estructuras, que por haber nacido en él y para él, le otorgan identidad, soporte y estabilidad a su funcionamiento.

López Yáñez (2001) señala que un sistema organizativo, posee también estructuras que permiten a los acontecimientos comunicativos (los elementos del sistema) constituirse en referencia no sólo del suceso anterior, sino también en referencia de

otros sucesos del presente o del pasado; o incluso a sucesos que aún no han ocurrido y puede que nunca ocurran, es decir, que no son sucesos propiamente dichos sino tan solo expectativas respecto a lo que podría ocurrir. Las estructuras no son materiales, no vinculan objetos entre sí, sino símbolos. Los símbolos contienen significados sobre los que una organización ha alcanzado algún grado de consenso.

## **La Cultura del Centro como aspecto organizativo que influye en el clima escolar**

El conjunto de símbolos y significados al que hemos aludido con anterioridad es lo que conforma la cultura de los centros, que puede ser entendida como una red o estructura de significados compartidos por los miembros de la organización. Además, el intercambio comunicativo del sistema no sólo produce y se basa en símbolos; también produce y se basa en acciones. Y las acciones también son organizadas mediante estructuras, que son esencialmente estructuras de influencia o de poder. (López Yáñez, 2001).

Hemos de entender que cada centro educativo en su devenir, en su acontecer, habrá de crear a lo largo de su historia múltiples y variadas estructuras de conexión, estructuras de vinculación social, a través de las cuales –por ejemplo–, se forman los lazos de amistad y compañerismo entre colegas; estructuras normativas mediante las que profesores, familias y alumnos operan acatando algunas normas del centro; estructuras de creencias, a través de las cuales los diferentes miembros de la comunidad educativa construyen significados y asumen estilos relacionales, de poder, de influencias, de expectativas. En fin, estructuras que darán forma a sus intercambios relacionales, que conformarán su sistema organizativo y que orientarán los nuevos circuitos de su forma de funcionar.

De cualquier forma, si pensamos en la vinculación entre el concepto de cultura y clima escolar, hemos de ver que lo relevante no son «las normas», «valores» y «hechos» en sí, sino «las interpretaciones que diversos grupos o sujetos establecen como consecuencia de patrones culturales que han aprendido en su interacción con los demás miembros de la organización» (López, J. y Sánchez, M. 1997, p. 150). La cultura posee, por tanto, un papel integrador que socializa los comportamientos, que identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizativo,

así como que les confiere identidad colectiva. Por esta razón es pertinente tener en consideración la influencia de la cultura en el clima del centro, ya que por inclusión, si por medio de éste sus miembros asumen identidad colectiva, las percepciones que los sujetos tienen sobre el comportamiento del conjunto de los miembros de la organización (clima escolar), pueden estar teñidas por la cultura del centro.

## **El liderazgo en los centros educativos y su posible influencia en el clima escolar**

Centrándonos más en las características de los miembros de las organizaciones educativas, hemos de considerar también la influencia de los distintos tipos de liderazgo en el clima del centro. Muchos son los desafíos y cambios vividos por los centros educativos en tiempos de reforma, también en el desarrollo de estos procesos. Y las características y cualidades de los centros, de sus miembros, y, sobre todo, de sus líderes, se convierten en influencias relevantes para el entramado que teje la actitud general del centro frente a los retos que se le presentan.

Aunque reconocemos que desde las más recientes concepciones de liderazgo las cualidades requeridas han cambiado, convirtiéndose en menos jerárquicas y más colaborativas, pensamos que, por la posición y las influencias que mantiene un líder en un centro, sus características han de sumarse a los otros aspectos constitutivos de la organización con influencia en el clima relacional y de convivencia.

Analizar las actividades de quienes lideran los centros ayuda a descubrir, según Martín Moreno (2000), el «estilo de organización» que el/la líder espera contribuir a crear. Y si esto fuera así, podemos pensar no sólo que los líderes de un centro poseen creencias propias sobre el tipo de organización que lideran, sino que tales creencias pueden constituir una influencia importante en el ambiente y clima que se desarrolla en el centro.

En definitiva, aun reconociendo las diferencias existentes entre los distintos tipos de liderazgos, hemos de reconocer la importancia de mantener cierta inquietud por captar su influencia en el clima de los centros educativos, ya que sin lugar a vacilaciones de ningún tipo, como señala Louis (2000), son los líderes los que van a determinar de manera clara y significativa la receptividad de la organización hacia interpretaciones alternativas y propuestas de cambio.

## El Malestar Docente y su posible influencia en el clima escolar

En los últimos tiempos se ha ido desarrollando una crisis importante en la historia de la educación mundial con referencia a la percepción de un período de desencanto que afecta de manera principal al ejercicio y desarrollo de la función docente en los diferentes sistemas educativos (Esteve, 1987).

Como señalaban Montalbán, Durán y Bravo (2000) cada día, con mayor frecuencia podemos encontrar titulares en la prensa escrita referidos a hechos o acontecimientos que dan cuenta de situaciones de estrés laboral en los docentes. Son varios y diferentes los condicionantes que vienen provocando tal situación, pero lo cierto es que los centros educativos se han convertido en un lugar propicio para la aparición y desarrollo de este síndrome general de agotamiento, estrés y malestar.

Una de las definiciones más aceptada para comprender el concepto de *burnout* la ofrecieron inicialmente Maslach y Jackson en 1986, cuando elaboraron uno de los primeros instrumentos específicos para intentar medir el *burnout*, primero en el ámbito asistencial y posteriormente en el ámbito docente, conceptualización que ha sido revisada por Durán, Extremera y Rey (2001), señalando que el *burnout* es un síndrome compuesto por tres categorías de síntomas:

- Cansancio emocional: donde la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos para hacer frente a la situación.
- Despersonalización: entendida como una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los usuarios o beneficiarios de su actividad profesional.
- Baja realización personal: lo que comprende sentimientos de incompetencia y fracaso.

Otras conceptualizaciones que nos permiten entender el concepto de agotamiento y estrés docente hacen referencia a «los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado». (Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J., 1995, p. 23).

El caso es que la realidad educativa ha cambiado bastante. Hace algo más de veinte años la organización de poderes dentro del aula era radicalmente distinta a lo que se observa en la actualidad. Hoy día casi no resulta extraño escuchar o leer cómo los alumnos pueden permitirse distintas formas de agresión verbal, física y psicológica con respecto a los docentes, y en especial hacia sus compañeros. Cabe destacar,

que últimamente estamos siendo testigos de actuaciones francamente agresivas entre compañeros, y en ocasiones de alumnos y alumnas hacia el profesorado. En esta realidad educativa, cabe preguntarse entonces, si en la actualidad operan adecuadamente los mecanismos de mediación o arbitraje, que supuestamente han de estar presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, si están los docentes debidamente formados para actuar frente a episodios de ruptura de las interacciones sociales, así como si poseen herramientas adecuadas para mediar ante un conflicto.

Por otro lado, el profesorado –además de participar en la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje– debe buscar tiempo para preparar sus clases, planificar con sus colegas, elaborar y corregir actividades y tareas, evaluar, conocer a sus alumnos, orientarlos, elaborar informes, atender a las familias, desarrollar actividades extraescolares, participar de proyectos del centro, asistir a actividades de formación, etc. Y en este sentido Esteve, J. M. et al. (1995, p. 41) señala, que «la actividad del profesor se ha fragmentado, con tal diversificación de funciones, que muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no pueden cumplir simultáneamente las diversas tareas a las que se suponen que deben atender».

Y esta realidad, incluyendo la evidente sobrecarga de tareas a la que hemos aludido, tiene relación con la percepción de que los docentes están sobrepasados y agotados por la acumulación de exigencias que sobre ellos recae. Y esto se deja notar en el clima de los centros, en las relaciones del día a día.

## Objetivos de investigación

La investigación desarrollada está constituida por cuatro fases progresivas. La *primera*, corresponde a la elaboración y validación de un instrumento para la exploración del clima escolar, en nuestro caso, en centros educativos chilenos que en el marco de la Reforma desarrollan esfuerzos de innovación. La *segunda fase*, de tipo extensivo, correspondió a la exploración del estado del clima en centros municipales (públicos), subvencionados (concertados) y particulares (privados) de la IX Región con proyectos de innovación. Participaron un total de 404 sujetos entre docentes y directivos, pertenecientes a quince centros, cinco de cada uno de los estratos señalados. La muestra, de naturaleza estratificada con selección aleatoria, se extrajo del total de centros que presentaron proyectos de mejora durante el año 2000, y los mantuvieron y desarrollaron durante los dos años siguientes.



A partir de los resultados anteriores, iniciamos la *tercera fase* de la investigación, destinada a conocer, por medio de *grupos de discusión*, los significados que docentes y directivos asociaban al clima escolar. Y por último, en la *cuarta fase* hemos intentado verificar los hallazgos obtenidos en las fases anteriores, mediante la aplicación de *redes semánticas naturales*, a docentes y directivos de los tres tipos de centros especificados.

Así pues, si bien la investigación, en su conjunto, consta de cuatro fases, nos vamos a referir fundamentalmente en este artículo a la cuarta, correspondiente -como ya hemos indicado- al empleo de *redes semánticas naturales*, y cuyos objetivos más relevantes son los siguientes:

- **Objetivo General:**
  - Conocer los significados asociados al clima escolar, según la percepción de docentes y directivos de los centros educativos de la ciudad de Temuco, en el marco de las políticas de innovación de la Reforma Educativa Chilena.
  
- **Objetivos Específicos:**
  - Explorar los significados que atribuyen directivos, docentes y alumnos al clima escolar, en centros públicos (municipales), privados (particulares) y concertados (subvencionados), que se encuentran desarrollando esfuerzos de innovación en el marco de la reforma educativa chilena.
  - Identificar los elementos que son percibidos por equipos directivos y docentes, como obstaculizadores del clima escolar en tiempos de cambios en educación.

## Diseño y metodología

La *muestra* de la cuarta fase de la investigación se conformó por centros públicos, concertados y privados de la ciudad de Temuco, a través de un *muestreo de tipo no probabilístico intencional* en el que se consideraron como criterios de inclusión, para la selección de centros, el hecho de tener elaborado el Proyecto Educativo, tener experiencia en prácticas innovadoras en los últimos cinco años y buena disposición para participar en la investigación.

En un primer momento, y dado el propósito de explorar los significados asociados al clima escolar, la muestra estuvo conformada por 189 sujetos; 27 directivos, 54 docentes y 108 alumnos y alumnas de los tres tipos de centros reseñados.

En una segunda etapa, con el propósito de desvelar los elementos obstaculizadores del clima escolar se decidió trabajar sólo con directivos y docentes, con una muestra de 108 sujetos, decisión sustentada en informes de investigaciones precedentes (Becerra, 2006), que nos llevaron a asumir que los significados del clima escolar, están condicionados fundamentalmente por la percepción que poseen los docentes respecto a la calidad de sus relaciones entre pares.

Por otra parte, los centros se subdividieron en «pequeños», «medianos» y «grandes» según el número de matrícula, ya que se consideró que era una variable que podía influir en la construcción de significado de los docentes. De esta manera, a partir de los datos recogidos de la Unidad de Estadística del Ministerio, se acordaron los siguientes parámetros: «pequeño» (menos de 370 alumnos/as); «mediano» (entre 371 y 670 alumnos/as); y «grande» (más de 670 alumnos/as).

La muestra definitiva quedó constituida por sujetos pertenecientes a nueve centros, con representación de todos los tamaños y tipos. Los criterios de inclusión utilizados fueron:

- Mínimo de 5 años de experiencia docente.
- Disposición voluntaria a participar.

El enfoque de esta investigación es mixto *cualitativo-cuantitativo*, empleándose la técnica de Redes Semánticas Naturales, para «explicar la forma en la que se organiza la información en torno a la memoria semántica» (Valdez, J., 1998, p. 60). Según este autor la red semántica natural ofrece datos que están altamente relacionados con la palabra estímulo, y que por tanto pueden ser tomados e interpretados semánticamente. La información obtenida por esta técnica se organiza en:

- El Valor J: que representa el total de palabras definidoras que generan los sujetos y determina la riqueza semántica de la red conceptual.
- Valor M: que representa un indicador del peso semántico obtenido para cada una de las palabras definidoras.

Las redes semánticas ofrecen además el *Valor FMG*, que es un indicador, en términos de porcentajes, de la distancia semántica que existe entre las diferentes palabras

definidoras que conforman el *conjunto SAM*, que corresponde al grupo de 10 palabras que obtienen los mayores valores M totales. El conjunto SAM es por tanto, el centro del significado que tiene el concepto (Valdez, 1998).

## Resultados más relevantes

A continuación presentamos los resultados más relevantes de esta fase de la investigación, exponiendo primero los significados que docentes, directivos y alumnos especifican en torno al concepto *Clima Escolar*, y en segundo lugar los resultados encontrados para los elementos *obstaculizadores* del mismo.

### Significados asociados al Clima Escolar

Para el concepto Clima Escolar, la riqueza semántica de la red es de 1.345 palabras definidoras respecto al total de la muestra.

TABLA I. Riqueza semántica (Valor J)

|                   | <b>Municipal<br/>(Centros Públicos)</b> | <b>Part. Subvencionados<br/>(Centros Concertados)</b> | <b>Particular Pagado<br/>(Centros Privados)</b> | <b>Total</b> |
|-------------------|---|---|---|--------------|
| <b>Directivos</b> | 46                                      | 66  | 67  | 179          |
| <b>Docentes</b>   | 103                                     | 153   | 130   | 386          |
| <b>s</b>          | 213                                     | 256   | 311   | 780          |
| <b>Total</b>      | 362                                     | 475   | 508   | Σ 1345       |

Se observa que la riqueza semántica de la red del total de directivos es de 179 palabras definidoras, 386 generadas por los profesores y 780 de los alumnos. Es de destacar que los directivos, profesores y alumnos de centros públicos, obtienen una menor riqueza semántica, en comparación con los integrantes de los otros tipos de centros.

A continuación, en la Tabla II, presentamos la valoración de todos los actores educativos de la muestra estudiada con respecto a las redes semánticas naturales obtenidas para el concepto clima.

TABLA II. Valores Red Semántica Natural de directivos, docentes y alumnos

| Total Directivos |     |      | Total Docentes  |     |      | Total Alumnos   |     |      |
|------------------|-----|------|-----------------|-----|------|-----------------|-----|------|
| Palabra          | M   | FMG  | Palabra         | M   | FMG  | Palabra         | M   | FMG  |
| Respeto          | 117 | 100% | Respeto         | 175 | 100% | Educación       | 264 | 100% |
| Responsabilidad  | 59  | 50%  | Comunicación    | 131 | 75%  | Respeto         | 199 | 75%  |
| Comunicación     | 55  | 47%  | Empatía         | 113 | 65%  | Aprendizaje     | 198 | 74%  |
| Convivencia      | 54  | 46%  | Tolerancia      | 80  | 46%  | Estudio         | 161 | 60%  |
| Solidaridad      | 37  | 32%  | Aprendizaje     | 64  | 37%  | Enseñanza       | 152 | 57%  |
| Organización     | 34  | 29%  | Responsabilidad | 51  | 29%  | Responsabilidad | 115 | 43%  |
| Relaciones       | 32  | 27%  | Comprensión     | 46  | 26%  | Profesores      | 113 | 42%  |
| Democracia       | 31  | 26%  | Valores         | 44  | 25%  | Alumnos         | 100 | 37%  |
| Empatía          | 29  | 25%  | Compromiso      | 39  | 22%  | Colegio         | 99  | 37%  |
| Agradable        | 26  | 22%  | Liderazgo       | 39  | 22%  | Comprensión     | 91  | 34%  |
| Armonía          | 26  | 22%  | Profesional     | 38  | 22%  | Ayuda           | 89  | 33%  |
| Liderazgo        | 25  | 21%  | Convivencia     | 35  | 20%  | Amistad         | 84  | 31%  |

La tabla de valoración muestra el conjunto SAM generado por directivos, donde el núcleo semántico está conformado por un concepto central que es *Respeto*, con un peso semántico 117 y una cercanía con relación al concepto central (FMG) del 100%. Seguidamente, aparecen los conceptos *Responsabilidad* y *Comunicación*, con un peso semántico de 59 y una distancia semántica del 50% para el primero, y 55 y 47% respectivamente para el segundo.

El conjunto SAM generado por los docentes, muestra que el concepto central de la red semántica también es *Respeto*, con un peso semántico 175 y una distancia semántica (FMG) del 100%. Le siguen *Comunicación* con un peso semántico de 131 y distancia semántica del 75%, y posteriormente *Empatía*, con un peso de 113 y valor FMG del 65%.

Por último, el conjunto SAM generado por el alumnado muestra que el concepto central de la red semántica es *Educación*, con un peso semántico 264 y una distancia semántica (FMG) del 100%. Le siguen *Respeto* con un peso semántico de 199 y distancia semántica del 75%, y *Aprendizaje*, con un peso de 198 y valor FMG del 74%.

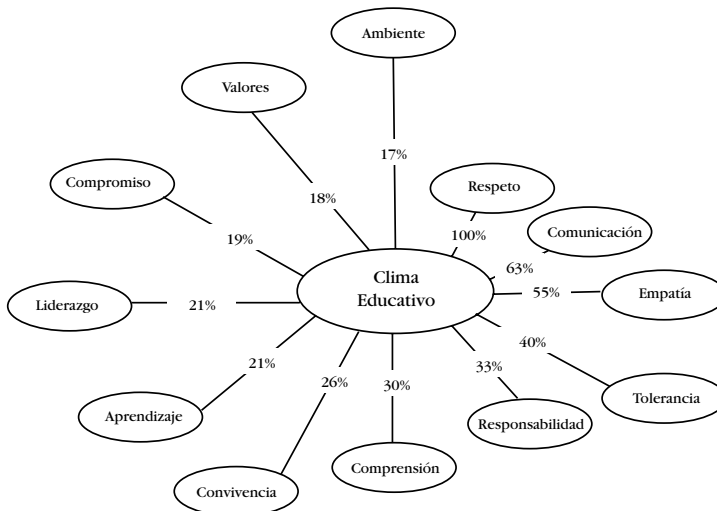
En la Tabla III, podemos observar los resultados totales de los docentes y directivos de todos los centros participantes. En la primera columna aparece el valor M referido al peso semántico de cada palabra definidora, mientras que en la segunda se representa el valor FMG, porcentaje que indica la distancia semántica de cada concepto respecto al central de la red.

**TABLA III.** Valores Red Semántica para Clima escolar, de docentes y directivos

| Palabra         | M   | FMG  |
|-----------------|-----|------|
| Respeto         | 238 | 100% |
| Comunicación    | 149 | 63%  |
| Empatía         | 131 | 55%  |
| Tolerancia      | 95  | 40%  |
| Responsabilidad | 78  | 33%  |
| Comprensión     | 72  | 30%  |
| Convivencia     | 63  | 26%  |
| Aprendizaje     | 49  | 21%  |
| Liderazgo       | 49  | 21%  |
| Compromiso      | 46  | 19%  |
| Valores         | 44  | 18%  |
| Ambiente        | 40  | 17%  |
| Organización    | 39  | 16%  |
| Disciplina      | 39  | 16%  |

De igual manera, en la Figura I se muestra el conjunto SAM generado por el total de docentes y directivos, donde el concepto central de la red semántica es *Respeto*, con una distancia semántica (FMG) del 100%, seguido de *Comunicación*, cuya cercanía respecto del concepto central es del 63%.

**FIGURA I.** Representación Clima escolar Red Semántica Natural total



Del resto de conceptos destacaremos, sobre los demás, los referidos a *Empatía* con una distancia semántica del 55%, *Tolerancia* (40%), *Responsabilidad* (33%) y *Comprensión* (30%).

Una vez analizado el contenido de los conceptos de la red, estamos en disposición de elaborar la categorización reflejada en la Tabla IV.

TABLA IV. Categorización Clima escolar

| CATEGORÍAS CLIMA ESCOLAR <sup>1</sup>                      |   |  |                    |
|--|---|--|--------------------|
| Elementos institucionales que determinan el clima escolar. | Elementos propios del rol que determina el clima escolar. | Elementos relacionales propios de la persona |                    |
|  |   | Socio-afectivos                              | Conductuales       |
| <b>Comunicación</b>  | <b>Responsabilidad</b>                                    | <b>Empatía</b>                               | <b>Respeto</b>     |
| <b>Organización</b>  | <b>Compromiso</b>   | <b>Comprensión</b>                           | <b>Tolerancia</b>  |
| <b>Liderazgo</b>   | <b>Profesionalismo</b>                                    | <b>Amistad</b>                               | <b>Solidaridad</b> |
| Normas   | Vocación  | <b>Confianza</b>                             | <b>Convivencia</b> |
| Metas  | Capacidad   | <b>Agradable</b>                             | <b>Valores</b>     |
| Funciones  | Competencia Profesional                                   | <b>Acogedor</b>                              | Conversar          |
| Orden  | Concentración   | Interés                                      | Asertividad        |
| Espacios Encuentros  | Habilidad   | Cariño                                       | Apoyo              |
| Reconocimiento   | Inteligencia  | Calidez                                      | Proactividad       |
| Igualdad   | Democrático   | Afectividad                                  | Amabilidad         |
| Poder  | Disciplina  | Alegría                                      | Escuchar           |
| Conformación Equipos                                       | Aprendizaje   | Amor   | Ayuda              |

Al analizar las categorías conformadas por docentes y directivos al definir clima escolar, observamos el surgimiento de *elementos institucionales* que lo determinan, tales como la comunicación, la organización y el liderazgo, entre otros. Además, se encuentran las características *propias del rol* que determinan el clima escolar, entre las que destacamos el nivel de responsabilidad y compromiso, el profesionalismo

<sup>(1)</sup> Se pueden observar las categorías, los conceptos asociados y, en negrita, las palabras de mayor peso semántico.

y la vocación. También se puede observar una clara predominancia de *elementos relacionales que son propios de la persona*, y que sobresalen básicamente en dos aspectos, *los socio-afectivos y los cognitivos-conductuales*. Entre los primeros destacan aquellos relacionados con un buen nivel de empatía y amistad, el establecimiento de vínculos de confianza y la actitud de calidez que facilita la generación de ambientes agradables. Respecto a los elementos propios de la persona, en su aspecto conductual –como determinantes del clima escolar– destacan la actitud de respeto y de tolerancia, la solidaridad, la buena convivencia, así como la consideración de valores y la apertura a conversar.

### Elementos obstaculizadores del clima escolar

Pasando a los resultados obtenidos en relación con el segundo objetivo específico que hacía referencia a los elementos obstaculizadores del clima, en la Tabla V podemos observar la riqueza semántica (valor J) que hemos obtenido, en cuanto a la red de directivos y docentes, según el tipo de centros a los que pertenecen.

TABLA V. Riqueza semántica (Valor J)

|                   | <b>Municipal<br/>(Centros Públicos)</b> | <b>Part.<br/>Subvencionados<br/>(Centros<br/>Concertados)</b> | <b>Particular Pagado<br/>(Centros Privados)</b> | <b>Total</b> |
|-------------------|---|---|---|--------------|
| <b>Directivos</b> | 46                                      | 46  | 46  | 138          |
| <b>Docentes</b>   | 139                                     | 136   | 137   | 412          |
| <b>Total</b>      | 185                                     | 182   | 183   | <b>Σ 550</b> |

Observamos –en cuanto al total por rol–, que los docentes asignaron 412 palabras a la frase estímulo, mientras que los directivos llegaron a 138. De esta forma, se llega a obtener una riqueza semántica total de 550 conceptos para la totalidad de la muestra, repartidos de manera muy similar, en función del tipo de centro.

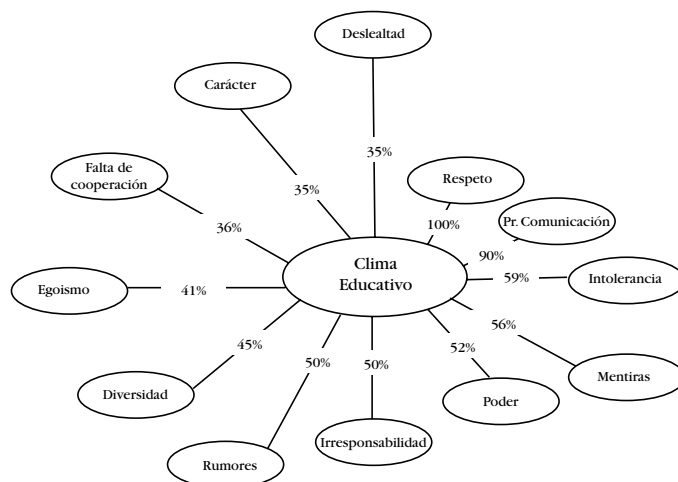
A continuación, en la Tabla VI, presentamos el resumen del conjunto SAM obtenido para los elementos obstaculizadores de las relaciones en los centros, y en la Figura II la representación de la red semántica natural sobre el total de dichos obstaculizadores de las relaciones.

**TABLA VI.** Tabla de resultados total: directivos-docentes de todas las dependencias

| <b>SAM</b>             | <b>M</b> | <b>FMG</b> |
|------------------------|----------|------------|
| Envidia                | 294      | 100%       |
| Problemas Comunicación | 265      | 90%        |
| Intolerancia           | 173      | 59%        |
| Mentiras               | 165      | 56%        |
| Poder                  | 154      | 52%        |
| Irresponsabilidad      | 147      | 50%        |
| Rumores                | 147      | 50%        |
| Diversidad             | 133      | 45%        |
| Egoísmo                | 120      | 41%        |
| Falta de cooperación   | 106      | 36%        |
| Carácter               | 102      | 35%        |
| Deslealtad             | 102      | 35%        |
| Desacuerdos            | 83       | 28%        |
| Incumplimiento         | 75       | 26%        |
| Autoritarismo          | 70       | 24%        |

Tanto la Red Semántica, como la tabla de valoraciones de la muestra total, evidencian que el primer «elemento obstaculizador del clima escolar» es la *Envidia*, con un peso semántico de 294 y un valor FMG de 100%. A continuación nos encontramos con el concepto *Problemas de Comunicación*, con un peso semántico de 265, que representa un 90% de cercanía con relación al concepto central *Envidia*.

**FIGURA II.** Representación Red Semántica Natural total Obstaculizadores Clima





A mayor distancia, aunque también digno de ser referenciado, se evidencian los conceptos *Intolerancia* (M=173; FMG=59%), *Mentiras* (M=165; FMG=56%), *Poder* (M=154; FMG=52%), *Irresponsabilidad y Rumores* (M=147; FMG=50%), *Diversidad* (M=133; FMG=45%), *Egoísmo* (M=120; FMG=41%) y *Falta de cooperación* (M=106; FMG=36).

Si realizamos un análisis de contenido de todos los conceptos manifestados por los participantes, podemos conformar las categorías que aparecen en la Tabla VII, en cuanto a los obstaculizadores del clima escolar:

TABLA VII. Categorización obstaculizadores del clima escolar

| CATEGORIAS ELEMENTOS OBSTACULIZADORES DEL CLIMA ESCOLAR |                             |                                 |                     |
|---|-----------------------------|---------------------------------|---------------------|
| Elementos institucionales                               | Elementos propios del rol   | Elementos propios de la persona |                     |
|   |                             | Socio-afectivos                 | Conductuales        |
| <b>Problemas de comunicación</b>                        | <b>Irresponsabilidad</b>    | <b>Envidia</b>                  | <b>Intolerancia</b> |
| <b>Poder</b>  | <b>Falta de cooperación</b> | <b>Egoísmo</b>                  | <b>Rumores</b>      |
| Autoritarismo   | Falta de compromiso         | <b>Apatía</b>                   | <b>Mentiras</b>     |
| Falta de tiempo   | Desacuerdos                 | Impersonalidad                  | <b>Deslealtad</b>   |
| Diversidad  | Incumplimiento              | Desconfianza                    | Egoísmo             |
| Dinero  | Competitividad              | Infravaloración                 | Prepotencia         |
| Presión   |                             | Autosuficiencia                 | Irrespetuosidad     |
| Desorganización   |                             |                                 | Inflexibilidad      |
| Desacuerdos   |                             |                                 |                     |
| Desinformación  |                             |                                 |                     |

Podemos observar claramente que elementos como los problemas de comunicación, el poder, el autoritarismo, la desorganización y la falta de tiempo, entre otros, actúan como *elementos institucionales* obstaculizadores, mientras que los relacionados con el rol tienen más que ver con la irresponsabilidad, la falta de cooperación y de compromiso, los desacuerdos y los incumplimientos. También podemos observar, al igual que cuando definíamos el clima escolar, una clara predominancia de elementos propios de la persona –en cuanto a obstaculizadores del clima–, en dos aspectos, *los socio-afectivos y los cognitivos-conductual*. Entre los afectivos destacan la envidia, el egoísmo, la apatía, la desconfianza, etc. Y entre los elementos conductuales se ponen en evidencia los relacionados con la intolerancia, los rumores, las mentiras, la deslealtad, y el egoísmo, fundamentalmente.

## Conclusiones

Para finalizar la presentación de esta fase de la investigación a la que nos venimos refiriendo, nos vamos a ocupar a continuación de las conclusiones más importantes para cada uno de los objetivos planteados. Para ello, presentaremos, en primera instancia, los significados que manifiestan los sujetos participantes en relación con el clima escolar, y posteriormente los relacionados con los obstaculizadores de éste.

En cuanto a la *significación del clima escolar*, podemos concluir que se observan diferencias en los significados que ofrecen los directivos y docentes, en comparación con los del alumnado; los primeros vinculan el clima escolar a las relaciones interpersonales en el centro, y los segundos a los contextos de aprendizaje.

Respecto a los conceptos vinculados al clima escolar, analizando aquellos emitidos por docentes y directivos se puede concluir que se estructuran en tres aspectos fundamentales: *elementos institucionales*, elementos que son propios del *rol profesional*, y *elementos propios de la persona*, entre los que se encuentran aspectos afectivos y conductuales.

### CLIMA ESCOLAR

*Elementos institucionales*  
Elementos del *rol profesional* del docente  
Elementos *propios de la persona* del docente  
*Aspectos afectivos*  
*Aspectos conductuales*

En este sentido, y en primer lugar, el clima escolar está constituido por *elementos institucionales* tales como el nivel de organización y orden, la claridad de normas, metas y funciones, y los procesos comunicativos. Cabe precisar además, el reconocimiento de la comunicación como un aspecto relevante para las relaciones interpersonales en la escuela, lo que significa «superar la concepción instrumental de ésta» (Duarte, 2005).

También se evidenció como un fuerte componente de los elementos institucionales que condicionan el clima escolar, la influencia del tipo de liderazgo de los directivos, vinculando a éste dos aspectos claves: el nivel de reconocimiento que se da en la relación directivo-docente y la oportunidad que se ofrece -en el ámbito

institucional- para generar espacios de encuentro, de participación, y de trabajo en equipo.

Posteriormente, como segundo elemento que da forma al clima escolar se manifestaron los *elementos propios del rol profesional*, entre los que destacan con alto peso semántico, y para los tres tipos de centros participantes, las características profesionales de *responsabilidad y compromiso*, lo que significa que estos aspectos son, para docentes y directivos, elementos claves del clima escolar. Luego, se suman aspectos propios del rol profesional como la vocación, el profesionalismo, las capacidades, el conocimiento, etc.

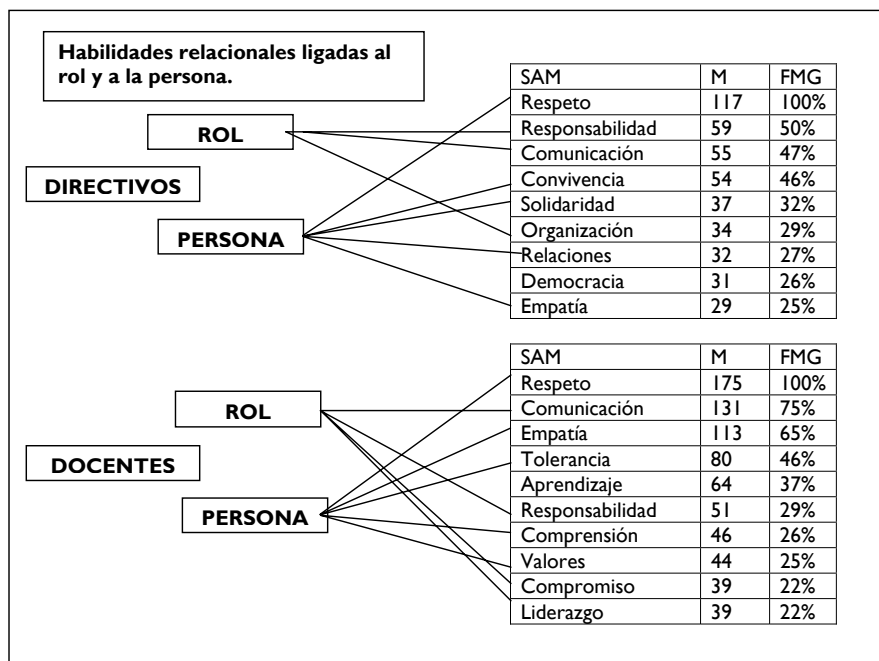
Como tercer elemento, que a juicio de docentes y directivos condiciona el clima escolar aparecen los *elementos relacionales propios de la persona*, que se concretan principalmente en *aspectos afectivos y conductuales*. Entre los *elementos afectivos* sobresalen la empatía, los vínculos de confianza, y la actitud de calidez, elementos todos, que forman parte del terreno de las emociones humanas (Zajonc, 1998). Además, cabe señalar que entre estos conceptos destacó con un alto peso semántico, y para todos los centros educativos, independientemente de su titularidad, el concepto de *Empatía*, lo que significa que este aspecto se convierte en un elemento clave del clima escolar.

Entre los *elementos conductuales* que expresan los docentes y directivos destacan la actitud de respeto, la tolerancia y la solidaridad. El alto peso semántico otorgado al concepto de *Respeto*, lo evidencia también como elemento clave del clima escolar.

Probablemente, el hallazgo de estos rasgos profesionales y personales condicionantes de climas educativos positivos, podría evidenciar las representaciones del clima escolar que docentes y directivos perciben como adecuado, más que la representación de las características del clima de los propios centros.

Un importante hallazgo de esta investigación es que al analizar más específicamente las figuras que aparecen interactuando en el mundo del docente, se observa que cuando éstos y directivos se refieren al clima escolar, lo hacen desde dos posiciones: desde su *rol profesional* y desde su *posición de personas*. Desde el primero, el clima es significado con conceptos como responsabilidad, comunicación, compromiso y organización. Desde la posición de la persona, el clima es significado con conceptos como respeto, empatía, tolerancia, comprensión y valores, entre otros. Esto lo podemos ver de modo más específico en la Figura III, que representa el conjunto SAM de docentes y directivos, y cómo éstos evidencian las demandas desde el *rol* y la *persona*:

FIGURA III. Figuras que participan en el clima escolar



Lo anterior nos lleva a concluir que al intervenir en aspectos relacionados con el clima escolar, hemos de reconocer que coexisten estas dos figuras; lo que significa por una parte, reconocer las necesidades profesionales, y por otra, las necesidades como personas.

Respecto a los *elementos obstaculizadores del clima escolar*, manteniendo una estrecha relación con lo ya expuesto, se organizan en tres aspectos fundamentales: elementos de naturaleza institucional, elementos propios del rol profesional y elementos relacionales propios de la persona.

Los obstaculizadores institucionales del clima escolar se expresan en elementos tales como la escasez de tiempo, la sobrecarga de tareas y los bajos sueldos y remuneraciones. Se suma a ello el estilo de liderazgo autoritario.

Entre los elementos que son propios del rol profesional, sobresalen la irresponsabilidad, la falta de cooperación, la baja participación e implicación, el incumplimiento en general, los desacuerdos, la competitividad o rivalidad y la falta de compromiso y de trabajo en equipo.

De los obstaculizadores señalados, cabe concluir que son la *irresponsabilidad* y la *falta de cooperación* los conceptos significados con mayor peso semántico para directivos y docentes de todas las dependencias, lo que traduce que son aspectos propios del rol que se deben considerar de manera preferente.

Con referencia a los obstaculizadores del clima escolar propios de la persona, entre los *elementos afectivos* que manifiestan los docentes y directivos, destacan con un alto peso semántico la *envidia*, entendida como la expresión de celos profesionales y «chaqueteo»; el *egoísmo* que reúne conceptos como el individualismo y la poca solidaridad, y la *apatía* que reúne conceptos como la indiferencia y el pesimismo en la relación.

Entre los elementos conductuales señalados por docentes y directivos, destacan los *problemas de comunicación* referidos a los malos entendidos, la falta de diálogo o incomunicación; la *intolerancia* que reúne aspectos como la poca aceptación o la incompatibilidad entre colegas; los *rumores* que representa comportamientos como comentarios encubiertos, murmuraciones, etc.; las *mentiras* que se traducen en la falta de honestidad, las calumnias y el engaño. La *deslealtad*, el *egoísmo*, la *prepotencia*, la *falta de respeto*, etc., también tienen su peso como conductas que dificultan el clima de convivencia en los centros.

Desde lo anterior, podemos concluir que la presente investigación ha permitido desvelar que existen elementos obstaculizadores claves del clima escolar en el ámbito institucional, y propios de la persona y del rol profesional. Estos hallazgos reafirman posibles percepciones e intuiciones, al mismo tiempo que evidencian la necesidad de considerarlos a la hora de trabajar para potenciar un clima más adecuado para los centros. No sólo hemos de intervenir en el aspecto pedagógico exaltando el *rol profesional*, sino que además debemos ser sensibles y considerar a la figura de *la persona*, que coexiste en un mismo docente.

## Referencias bibliográficas

- ARÓN, A. M. Y MILICIC, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un Programa de Mejoramiento*. Santiago Chile: Editorial Andrés Bello.
- (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Santiago Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BECERRA, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Revista Estudios Pedagógicos*. (XXXII), 2, 47-71.

- BITAR, S. (2005). Entrevista publicaciones MINEDUC. *El Portal de la Reforma Educativa*, 16, 2-15.
- CORNEJO, R. (2005). El trabajo docente en la institución escolar: La apropiación-enajenación del proceso de trabajo en el contexto de las reformas educativas neoliberales. Ponencia presentada en las V Jornadas Internacionales de Psicología Educativa: Psicología, Poder y Educación. Santiago de Chile, noviembre (en papel).
- DUARTE, J. (2005). Violencia en la escuela. Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 37.
- DURÁN, M. A., EXTREMERA, N. Y REY, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17 (1), 45-62.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- (2002). Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas. En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, *Seminario 2002. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 59-84.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2002) Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. En J. GAIRÍN Y P. DARDER, *Organización y gestión de centros educativos*, (pp. 292-92/ pp. 292-112). Madrid: Praxis.
- LÓPEZ, J. Y SÁNCHEZ, M. (1997). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- LÓPEZ J., SÁNCHEZ, M., MURILLO, P., LAVIÉ, J. Y ALTOPIEDI, M. (2003). *Dirección de Centros Educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- LOUIS, K. (2000). Más allá del cambio dirigido: Reconsiderando cómo mejoran las escuelas. En A. ESTEBARANZ (coord.), *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- LUHMANN, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍN MORENO, Q. (2000). *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- MINEDUC (2006). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División Educación General.

- MONTALBÁN, M., DURÁN, M.A. Y BRAVO, M. (2000). El discurso mediático sobre el síndrome de burnout. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, (16), 2, 103-115.
- PÉREZ, T., SAAVEDRA, H., SALUM, L. Y SILVA F. (2005). *Significado de las habilidades sociales para diversos actores de Instituciones educativas en la ciudad de Temuco*. Tesis para optar al Título de Licenciado en educación. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
- RUZ, J. (2006). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Ediciones Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: Ediciones UNESCO.
- VALDEZ, J. (1998). *Las redes semánticas Naturales. Usos y aplicaciones en Psicología Social*. México: Facultad de Ciencias. Universidad Autónoma del Estado de México.
- ZAJONC, R. (1998). Emotions. En D.T. GILBERT, S.T. FISKE Y G. LINDZEY (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, (1, pp. 591-630) (4ª edición). Nueva York: Oxford University Press.

## Fuentes electrónicas

- MELLA, O. (2003). La Necesaria Reforma de la Reforma Educacional. *Revista Digital Umbral 2000*, 12. Recuperado el 26 de mayo de 2006, de:  
<http://www.reduc.cl/reduc/omellav.pdf>

**Dirección de contacto:** Paulino Murillo Estepa. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla, España. E-mail: paulino@us.es





# Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía<sup>1</sup>

## Martha Nussbaum, Peter Euben and Socratic education for citizenship

José Javier Benítez Prudencio

*University of Cambridge. Faculty of Classics. Darwin College*

### Resumen

La naturaleza de la educación cívica en la democracia constituye el principal objeto de diferentes especulaciones teóricas. En concreto, la formación de una ciudadanía crítica y responsable ha sido (y sigue siendo) una constante en el seno de la tradición política de los EEUU, desde los Padres Fundadores de la Constitución hasta las teorías político-educativas de la actualidad.

A la hora de elaborar un estudio general acerca de este tipo de exposiciones en las que, según he comentado, diferentes autores se han ocupado de repensar la ciudadanía, no pretendo establecer una recapitulación exhaustiva de dicho debate, sino centrarme en las teorías relevantes de Martha Craven Nussbaum and John Peter Euben, ambos filósofos, destacados clasicistas, profesores y *fellows* de varias instituciones universitarias. Nussbaum y Euben establecen que, en aras de la consecución de ciudadanos capaces de tomar decisiones y de deliberar juntos sobre el bien común, la democracia requiere de la educación para la ciudadanía. Igual que para Sócrates (*ap. Apología* de Platón), la intención de estos autores radica en eliminar los malos hábitos cívicos que impiden a los hombres y las mujeres «vivir una vida con examen». Para ello, estos investigadores abordan las afinidades entre el pensamiento socrático y una

---

<sup>(1)</sup> El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 07/032-A, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

educación para la ciudadanía, lo que constituye su paradigma de la educación y el civismo socrático sopesado en este artículo.

La ciudadanía socrática hace hincapié en las consecuencias éticas que tienen nuestras acciones y el cultivo del pensamiento crítico. Con todo, Nussbaum, aunque no Euben, defiende que la necesidad de una auténtica cooperación cívica debe plasmarse en una idea reforzada de ciudadanía. Según su criterio, se trataría de la denominada *ciudadanía cosmopolita*.

*Palabras clave:* educación para la ciudadanía, pensamiento socrático, M. C. Nussbaum, J. P. Euben.

### **Abstract**

The nature of civic education in democracy is an important object of different theoretical explanations. Specifically, the education for critical and responsible democratic citizenship has been (and is) a persistent theme in USA political tradition since the Constitution's Founding Fathers till contemporary theorizing about politics and education.

In providing an overview of these kinds of expositions in which different authors have subsequently sought to reconceive citizenship, I seek not to recapitulate this ongoing debate but to focus on the relevant theories of Martha Craven Nussbaum and John Peter Euben both philosophers, outstanding classicists, and teachers and visiting *Fellows* at various university institutions. They argue that in requiring citizens capable of taking decisions and of deliberating together concerning their common welfare, democracy needs education for citizenship. Like Socrates (*ap. Plato's Apology*), their aim is to remove the existing bad civic practices that discourage men and women 'from living an examined life'. Then the affinities between Socratic thought and an education for citizenship have been explored by them, forming their Socratic educational and civic paradigm which is evaluated in this paper. The Socratic citizenship signifies the ethical consequences of our actions and the cultivation of critical thought. So Nussbaum, but not Euben, explains that the requirements of authentic civic cooperation must be accomplished by the most robust idea of citizenship, in her opinion, the so called, cosmopolitan citizenship.

*Key words:* citizenship education, Socratic thought, M. C. Nussbaum, J. P. Euben.

## **Introducción**

Amy Gutmann (2001) ha explicado que una de las tareas fundamentales de la escolarización consiste en preparar a los miembros de cada nueva generación en

las responsabilidades que un día tendrán como ciudadanos. Tal y como enfatiza esta autora, la educación para la ciudadanía incluye, pero también supera, el marco de las clases de educación cívica, dado que dicha educación no estriba meramente en el aprendizaje de hechos básicos relacionados con las instituciones democráticas ni en el de los procedimientos que permiten la vida política democrática de un país. Con este tipo de educación pretende estimularse la adquisición de disposiciones, excelencias cívicas (virtudes) y lealtades que se inculcan a lo largo de todo el proceso educativo, vertebrándose de tal modo los objetivos y los principios que ordenan el currículo. En general, éste es el rasgo que hoy en día puede apreciarse en la mayoría de los sistemas educativos de los países democráticos, si bien es en los EEUU donde ha motivado un cúmulo de especulaciones y teorías desde la época de los Padres Fundadores, alcanzando su apogeo a partir de la teoría y práctica pedagógica de Dewey en el primer tercio del siglo XX.

Ciertamente, desde sus orígenes se ha venido relacionando en los EEUU la idea de una ciudadanía activa y responsable con los patrones educativos vigentes, o que se piensan que debieran estarlo, aunque tal como indicó Hannah Arendt en un artículo célebre, *La crisis de la educación* (publicado originalmente en 1960), es desde el decenio de 1950, y no antes, cuando la educación se convierte en este país «en un problema político de primera magnitud, reflejado casi cada día en los periódicos» (1996, p. 185). Desde entonces, han ido apareciendo diversos estudios e investigaciones, abordados desde diferentes disciplinas, que prestan atención a lo que debe ser una educación cívica o liberal (*liberal education*). Tales estudios suelen centrarse en el análisis de la problemática que resulta de la coyuntura educativa en relación con los modelos culturales predominantes. En este ámbito se integran, por ejemplo, las especulaciones de los autores que hasta el momento he referido, Dewey, Arendt y Gutmann, pero debe mencionarse también, y en un lugar destacado, la obra de Allan Bloom *El cierre de la mente moderna*<sup>2</sup>, que tanto debate ha suscitado desde su aparición en 1987. Como se sabe, Bloom pretendía desentrañar los entresijos de la educación cívica dentro del clima cultural estadounidense desde mediados de siglo hasta la década de los ochenta, aunque en realidad este autor concita en su libro a diversos pensadores que, en su opinión, han sido los más influyentes en la formación de la cultura no sólo norteamericana, sino también occidental, desde Sócrates a Heidegger pasando por Tocqueville.

---

<sup>(2)</sup> Este título corresponde a la versión castellana publicada en 1989 por Plaza y Janés. El título original es: *The Closing of American Mind*.

En 1997 se publicó la obra de la pensadora y brillante helenista Martha Nussbaum titulada *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*<sup>3</sup>. En ella, Nussbaum hace un balance de la situación educativa en las universidades norteamericanas a finales del siglo XX, al tiempo que sienta como su principal tesis el hecho de que el modelo crítico-socrático constituye el tipo más apropiado de educación para preparar a una ciudadanía democrática en la asunción de sus responsabilidades cívicas. Dicha educación crítica debe constituir, en concreto, el núcleo duro de lo que debe ser, según ella, la educación para la ciudadanía. Naturalmente, una educación crítica, según el tipo de la *ciudadanía socrática*, queda hoy sustraída del estrecho marco de la *polis* que la vio nacer. Por lo tanto, lejos del modelo del club de hombres libres que gozaron del privilegio de la ciudadanía, se inserta dentro de los cauces por los que se rigen las sociedades democráticas actuales, en donde se tienen como valores insoslayables algunos que, como es bien sabido, fueron inusitados en la ciudad antigua: la igualdad y no discriminación (en razón de sexo, raza, etc.), la tolerancia o el pluralismo.

Es preciso señalar el hecho de que Martha Nussbaum no ha sido ni será la única investigadora que ha teorizado acerca del fundamento que debe tener la ciudadanía valiéndose de la figura de Sócrates. Al menos, de entre todos estos teóricos que han resaltado la idea de la educación para la ciudadanía –y concebido también la figura de Sócrates como paradigma crítico–, destaca otro importante helenista estadounidense, Peter Euben, menos conocido como teórico de la política en nuestro propio entorno pero que, como Nussbaum, se dedica a la vida académica y, también como aquélla, a observar y analizar la misma según su propia experiencia docente. Euben es autor de una obra que merece ser destacada y que lleva por título *La corrupción de la juventud: educación política, cultura democrática y teoría política*. Esta obra, al igual que la obra más conocida en este ámbito (*El cultivo de la humanidad*), apareció en 1997<sup>4</sup>. Las dos serán objeto de tratamiento en los siguientes apartados de este artículo.

---

<sup>3</sup> La traducción castellana de J. Pailaya fue publicada en el año 2001 por la editorial Andrés Bello de Santiago de Chile. Es la misma que también ha publicado Ediciones Paidós de Barcelona en 2005. Tenemos a la vista esta última.

<sup>4</sup> Proporciono el título traducido, aunque el libro de Euben no ha sido publicado en castellano. Resulta significativo que dos obras escritas por insignes helenistas, que aparecieron en el mismo año, se pongan por objetivo establecer una evaluación de la situación educativa en su propio país y reivindiquen, además, el modelo de la ciudadanía socrática. Aunque luego explicaré la razón de esta coincidencia (el hecho de haber convertido a la figura de Sócrates en paradigma de la democracia), la exposición de Euben precedió en el tiempo a la de Nussbaum (Euben, 1994, p. 198ss.; y Euben, 1996, p. 327ss.).

## Superación del modelo tradicional de la educación

*El cultivo de la humanidad* comienza en su introducción deteniéndose en la antítesis que reproduce *Las nubes* de Aristófanes entre el modelo de la antigua educación ateniense, que defiende la formación del soldado hoplita, y lo que representa la nueva educación propuesta por el *sofista* Sócrates.

*La corrupción de la juventud*, por su parte, le dedica un capítulo entero a profundizar en la significación de dicho conflicto (Euben, 1997, p. 109-138). En ambos tipos de educación se hallan implicados no sólo diferentes modelos educativos, sino también distintos modos de entender cuál debe ser el régimen político o la *politeia* de la ciudad ateniense. Nussbaum y Euben aprovechan esta tensión de los modelos educativos en la Atenas clásica no sólo como motivo erudito, sino como preámbulo que les va a permitir referirse largo y tendido a la coyuntura educativa estadounidense. También en los EEUU, como en la antigua Atenas, se verificaría (según se infiere de los comentarios que hacen los dos autores) un enfrentamiento análogo al que se produce en *Las nubes* entre el modelo de una educación *conservadora*, que se adhiere fielmente a lo que son las tradiciones, y una educación renovada, que pretende formar de manera crítica a los educandos, los ciudadanos.

La educación tradicional ateniense, como en líneas generales la de cualquier ciudad griega de la época en que Aristófanes estrenó *Las nubes* (423 a. C.), consistió primordialmente en la adquisición, por parte de los jóvenes (los futuros ciudadanos), de diversas técnicas y destrezas físicas junto con los valores ideológicos que ello llevaba aparejado. Con ellas, los jóvenes inculcaban las tradiciones inmemoriales de la ciudad. En concreto les preparaba para poder desempeñar con éxito una de las actividades cívicas más importantes de la *polis*: la guerra. Explicado de una manera sucinta, dado que no podemos extendernos en demasía, esta tensión de lo antiguo y lo nuevo que atenazó a los atenienses durante el tiempo de la guerra del Peloponeso (enfrentó a las *polis* más importantes de aquella época: Atenas y Esparta), se saldó, paradójicamente, a favor del *renovador* Sócrates, y ello a pesar de que sus paisanos lo hubieran entregado a la muerte en el 399 a. C.

Como es bien sabido, a Sócrates le fue probado en juicio público este *nuevo* programa educativo basado, tal como lo refiere Platón en su *Apología de Sócrates*, en lo siguiente: «Sócrates comete delito y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes, al hacer más fuerte el argumento más débil y al enseñar estas mismas cosas a otros» (1997, p. 151). Con ello, se le condenaba a beber cicuta, aunque dicho episodio constituye el telón de fondo de otro diálogo platónico, el *Fedón*.

Si se me permite este comentario, quizás no fue casual el que veintitantos años antes de su condena, casi todos los ciudadanos de Atenas que entonces condenaban a Sócrates habrían tenido la oportunidad de asistir a la representación de *Las nubes*, en donde se había llegado a prender fuego al Pensadero del *sofista* Sócrates, es decir, al lugar que imagina Aristófanes en el cual, este introductor de novedades habría pervertido a los jóvenes con sus enseñanzas<sup>5</sup>. Por tanto, Sócrates y aquello que representaba para los atenienses había sido previamente quemado *in effigie*, pero aun con ello (y es lo que me interesa destacar), es a partir de las nuevas propuestas propugnadas por los sofistas y Sócrates cuando la educación griega se tornó *predominantemente cerebral*, de forma que desde entonces «ya no se puso el acento en el aspecto *deportivo*» (1985, p. 86)<sup>6</sup>.

Partiendo de este cambio histórico auténticamente revolucionario, Nussbaum traza su exposición acerca de la educación ciudadana y la cultura cívico-educativa lidiando con los *tradicionalistas* de nuestros días (la autora se refiere, por ejemplo, a las universidades privadas, cuya docencia viene desempeñándose siguiendo los cauces de una orientación moral cristiana, ya sea católica o protestante, o también la pública cuando en ella se descubren velados prejuicios discriminatorios de sexo o de raza).

A continuación abordaré en qué consistió este nuevo tipo de educación encarnado por los sofistas y, en particular, por Sócrates, por qué este modelo puede ser todavía válido según lo explican Nussbaum y Euben en la sociedad democrática actual, tan poco parecida a la de una *polis*, y por qué razón debería hallarse no sólo presente en las aulas de las universidades, sino, de alguna manera, venir a inspirar el propio proceso educativo en su conjunto. Ha sido, no obstante, Euben en *La corrupción de la juventud*, y no Nussbaum (para la cual habremos de tomar otros escritos, aparte de *El cultivo de la humanidad*), quien ha ilustrado mejor estos extremos, puesto que lo ha hecho de un modo exhaustivo remitiéndose al pensamiento original de Sócrates y a la coyuntura que vivió la *polis* ateniense durante la Guerra del Peloponeso.

---

<sup>5</sup> Para el autor de *Las nubes*, Aristófanes (quien además no conocía el término *filosofía* que se pondrá de moda desde Platón), su conciudadano Sócrates era un *sofista* (Dover, 1971, p. 50-77). No pretendo -ni podría- adentrarme en los intrincados vericuetos y dificultades que presenta la cuestión socrática y, en general, el socratismo. No obstante, dado que tanto Nussbaum y Euben conjugan una imagen precisa de Sócrates (como buen ciudadano que es partidario, además, del régimen político de su ciudad: la democracia), estableceré algunas precisiones (*infra* apartado 4). Quien desee profundizar en la figura de Sócrates, tal y como la transmiten las distintas tradiciones antiguas, medievales, modernas y contemporáneas, deberá consultar el estudio de G. Luri (2004).

<sup>6</sup> Las palabras son de Henry-Iréné Marrou, aunque la cursiva es mía. Repárese en la dimensión *lúdica* o *deportiva* que tenía la competición o *agon* en las *polis* junto con las actividades cinéticas y la propia guerra (Huizinga, 1972, p. 117-136; Rosen y Sluiter, 2003).

## La nueva educación que encarna Sócrates

Mediante el uso de la palabra y el ejercicio de su juicio crítico, los ciudadanos pueden llegar a conocer lo que es mejor para sus propias vidas, y también para la *vida buena* o en aras al bienestar general. Siendo precisos, a diferencia de los sofistas, el uso de la palabra concernía según Sócrates al *diálogo*, dado que tanto la técnica del discurso como los métodos propios de la retórica (de la cual hicieron gala sus coetáneos los sofistas) se diferenciaban de la dialéctica socrática. Según esto, en un sentido que deja necesariamente a un lado las disquisiciones platónicas entre las propiedades de la retórica (el convencimiento o persuasión) y la filosofía (el desvelamiento de la verdad o, al menos, pretendiéndolo como su fin) y dado el carácter esencialmente deliberativo o boulético que adquiere el *logos* (incidiremos en ello a continuación), en el análisis de Nussbaum y Euben no se excluye, sino que se prioriza el *diálogo* esgrimido por los ciudadanos críticos. La retórica queda entonces incorporada como un medio para alcanzar lo bueno, lo útil y el bienestar general, pero a cambio, la noción de la ciudadanía socrática queda expuesta a las consideraciones de quienes justifican que con este proceder se estaría tergiversando el pensamiento filosófico al convertir a Sócrates, más bien, en Aristóteles (Barber, 1996, p. 362).

Al empezar este artículo señalé que en la tradición especulativa estadounidense se ha venido relacionando la idea de una ciudadanía activa y responsable con los patrones educativos vigentes o con aquellos alternativos propuestos pero, claro es, no todos los que han escrito en relación con estas cuestiones se han basado en los mismos modelos ni en las mismas premisas. Simplificándolo, podría decirse que en los EEUU se encuentran enfrentados quienes defienden la *tradición* y quienes, como Nussbaum y Euben, proponen un *nuevo* paradigma educativo. Entre los primeros se encuentran autores cuya literatura ha sido –y continúa siendo– muy influyente, tales como Leo Strauss, Hannah Arendt o Michael Oakeshott, que reivindicaron el modelo de virtudes o excelencias cívicas antiguas como fundamento o sustrato de la ciudadanía en las democracias actuales, lo que concierne, a su vez, al modelo de educación que defiende cada uno (Strauss, 1968, p. 3-25; Arendt, 1996, p. 185-208; Oakeshott, 2000, p. 54-77). En general, estos tres autores se remitieron al valor que mantienen las tradiciones cívicas o *republicanas*. Esto es también lo que han defendido de forma parecida otros importantes pensadores contemporáneos, como Alasdair MacIntyre (2001) y, con él, las teorías políticas del comunitarismo.

Arendt, por ejemplo, concibió la educación como *cultivo (cultura)* en la tradición (*traditio*), rescatando el sentido que ésta tiene originariamente: «un mundo viejo (...)

preexistente, constituido por los vivos y los muertos» (1996, p. 189). Por lo tanto, es en el seno de este carácter educativo, y no otro diferente, en donde los ciudadanos, según esta pensadora, «asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de sus hijos y la perpetuación del mundo» (*ib.*, p. 197). Pero mientras que para ella «el conservadurismo, en el sentido de conservación, constituye la esencia de la actividad educativa» (*ib.*, p. 204), para Nussbaum y Euben, el papel que desempeña la educación radica, según he mencionado, en el desarrollo de la capacidad crítica de los ciudadanos. Nussbaum (2005, p. 42) pone un énfasis especial en este famoso pasaje de la *Apología de Sócrates* de Platón, en donde se define el tipo de ciudadanía socrática que ella misma defiende:

El mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y (...) digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla (Platón, 1997, p. 180).

Como señaló Thomas Pangle, otros investigadores previos a Nussbaum y Euben han explicado que el *giro dialéctico* sirve a una educación superior que tiene como fin la formación de una ciudadanía crítica y responsable (Pangle, 1993, p. 183-218). En concreto, Dewey llegó a escribir que este tipo de educación no sólo se encuentra ligada de forma inextricable con el desenvolvimiento político en los regímenes democráticos, sino que es únicamente en dichos regímenes donde se garantiza la floración de ciudadanos con estas facultades (Dewey, 1927, p. 201-202).

Guttman ha considerado últimamente improbable, por no decir imposible, que pueda darse una educación verdaderamente democrática sin que se encuentren dispuestos los cauces institucionales propios de una democracia deliberativa (Guttman, 2001, p. 15-16). El pensamiento crítico presupone, y esto es lo fundamental, que las creencias y costumbres comúnmente admitidas no conforman ninguna autoridad indiscutible. El hecho de que se sigan manteniendo obedece al hecho de que han sido escrutadas racionalmente.

De acuerdo a como lo establecen Nussbaum (2005, p. 28-29) y Euben (1997, p. 106-107), la educación socrática y la democracia (deliberativa) continúan requiriendo hoy, como antaño, de la capacidad de un autoexamen racional, es decir, del juicio que establezca cada ciudadano en el ejercicio de su inteligencia práctica (*phronêsis*) de un modo sensato y reflexivo. Por esta razón, no resulta extraño que Nussbaum invoque de manera reiterada en *El cultivo de la humanidad* las pala-



bras *deliberación y determinación o elección* racional. Como gran conocedora del pensamiento de Aristóteles, y en los términos en los que lo plantea este filósofo, de lo que se trata para Nussbaum es de que cada ciudadano articule su capacidad de deliberación práctica (*bouleusis*) mediante el uso del cálculo o previsión (*logismos*), de forma que, finalmente, cada uno establezca su elección sabiamente meditada (*proairêsis*)<sup>7</sup>.

Puede comprobarse por qué, como indiqué anteriormente, se ha criticado a esta autora, en el sentido de que el tipo de ciudadanía socrática que propone se parece a la que se concibe en el corpus aristotélico (sobre todo en las *Éticas eudemia* y *nicomáquea*, pero también en el libro I de la *Política* y a lo largo de la *Retórica*), puesto que fue Aristóteles quien articuló las capacidades del ciudadano u hombre prudente (*phronimos*), tal y como acabo de mencionar. Sorprende que *El cultivo de la humanidad* no lo haya puesto de manifiesto en alguna ocasión, al ser el conocimiento de Nussbaum tan exhaustivo y al deber su propia investigación al conocimiento y comprensión del pensamiento de Aristóteles, sobre todo cuando con éste ha fundamentado en buena medida su propia idea de la democracia<sup>8</sup>.

A la vista las explicaciones que ella misma hace en *El cultivo de la humanidad*, en realidad, el concepto de educación socrática responde, mejor, a la recepción de la imagen y pensamiento de Sócrates en el estoicismo y, a su vez, al eco que éste tuvo en el pensamiento de la ilustración del siglo XVIII con Adam Smith, Kant o, más concretamente, con las reflexiones que hicieron los Padres Fundadores en los EEUU. Por esta razón, Nussbaum llega a afirmar:

Efectivamente, EEUU ha seguido perpetuando esta línea socrática/estoica más cabalmente que cualquier otra nación, y ha tratado de construir una educación superior que combine la formación especializada profesional con una educación liberal compartida por todos los estudiantes (2005, p. 53).

Sin duda, la educación socrática conforma uno de los paradigmas pedagógicos más importantes e influyentes de toda la historia occidental, aunque una vez reconocido esto, todavía faltaría considerar qué es y en qué consiste dicha educación socrática, tal y como lo reivindican Nussbaum y Euben como piedra de toque de toda educación cívica o *liberal*.

<sup>7</sup> Es en otro lugar donde la autora ha estudiado con cierto detenimiento el procedimiento deliberativo en el pensamiento aristotélico (Nussbaum, 1995, pp. 373-401).

<sup>8</sup> Así lo establece en otros escritos (Nussbaum, 1990, pp. 203-252; y Nussbaum, 1992, pp. 202-246).

*Liberal* deriva del latín *liberare*, en alusión a *liberarse*, *librarse* y, por tanto, remite a un estado de libertad de la mente o del pensamiento y a la capacidad de ser críticos (Gould, 2004, pp. 12-13). *Liberalis* era lo apropiado y lo que se esperaba, por tanto, del comportamiento y actuación de un hombre que hubiera nacido libre: el *polites* o *civis*, es decir, el ciudadano (Nussbaum, 2005, pp. 52, 319). Sin embargo, para Nussbaum y Euben la defensa de la educación liberal no consiste en reivindicar (como ya he señalado anteriormente) una reimplantación de las virtudes cívicas antiguas, como sin duda pretenden algunos nostálgicos a los que aludí antes (Arendt o MacIntyre, de forma conspicua), ni tampoco se sitúan en su misma órbita (*conservadora*) de la educación, sino que su exposición siempre reconoce el valor que actualmente se concede al pluralismo. No obstante, Euben (2003, pp. 126-132) no participa de la postura cosmopolita que sí caracteriza, en cambio, el pensamiento de Nussbaum, el cual sirve de corolario a su defensa de la educación y ciudadanía socráticas.

La defensa que Nussbaum ha hecho del cosmopolitismo ha levantado gran polémica intelectual, dado que para ella el valor que posee la educación liberal es absoluto, al adquirirse la capacidad de sentirse e imaginarse ciudadanos en todas partes, también en sociedades abiertamente intolerantes e inciviles (Nussbaum, 1999, pp. 13-29). Esto significa, además, que la lealtad principal del ciudadano socrático se encuentra supeditada únicamente respecto de todo el género humano y solamente de manera secundaria y marginal en relación con otro tipo de lealtades e identidades colectivas (como la nación, los grupos o la familia).

Algunos críticos han advertido que el tipo de ciudadanía que aquí se reivindica requiere una exigencia moralmente admirable, aunque sólo al alcance de héroes (Barber, 1999, p. 48). Por otra parte, otros críticos recalcan el hecho de que Nussbaum ha perdido la virtualidad pragmática que, en general, caracteriza su pensamiento (Himmelfarb, 1999, p. 93), dando por supuesto un contexto ético-cívico de premisas universalistas de raigambre estoico-kantiana (Falk, 1999, p. 71; Guttman, 1999, p. 85).

En suma, Nussbaum establece que la educación socrática es patrimonio de todos los seres humanos y debe adaptarse al contexto y las circunstancias existentes. Las dificultades para su consecución pueden ser, no obstante, poderosas, como ella misma reconoce, debido a la persistencia de las barreras de clase y género, o por el racismo bajo cualquiera de sus especies, no sólo en los países en donde no se reconocen *de iure* los derechos civiles ni las libertades políticas, sino también en los que, aun reconociéndose, no se garantizan debidamente a pesar de que se reputen como tales sociedades abiertas, plurales y democráticas. Este es el caso de su propio país, los EEUU. No en vano, para esta autora, una «nueva era de antiintelectualismo»

recorre «la vida norteamericana», al igual que ocurrió en la Atenas de Sócrates (Nussbaum, 2005, p. 74).

## ¿Arroja algún inconveniente el modelo de la ciudadanía socrática?

La defensa de la ciudadanía socrática, como la que Nussbaum y Euben hacen dentro de los cauces propios de una democracia deliberativa, se nutre de una interpretación que convierte a Sócrates en partidario del régimen democrático. Para hacer a Sócrates no sólo intachablemente respetuoso con las leyes imperantes en su ciudad, sino en concreto, un demócrata, estos autores se fundan en una lectura de los diálogos platónicos, el *Critón* y el *Gorgias*, aunque este extremo sólo lo ha explicado con detenimiento Euben, a quien hay que considerar uno de los intérpretes más autorizados del *Gorgias* (Euben, 1994, pp. 198-226; Euben, 1996, pp. 327-359; y Euben, 1997, pp. 202-228). Claro es que este alegato apologético socrático encuentra inconvenientes muy serios, tal y como trataremos de exponer a continuación en sus grandes rasgos.

Tanto Nussbaum como Euben siguen muy de cerca, a su vez, la interpretación que de Sócrates estableció uno de los estudiosos más reputados que ha habido en el siglo XX del pensamiento griego antiguo, en general, y del pensamiento socrático, en particular: Gregory Vlastos (1991). Evidentemente, no voy a detenerme en cuestiones de índole exegética pero, dado que la educación y la ciudadanía socráticas que estos autores defienden toman a Sócrates como modelo o paradigma, resulta de todo punto necesario tener que referirnos a su figura, al menos en lo somero.

Debido sobre todo a su propio talante, pero también motivado por la propia época que le tocó vivir, a caballo entre una cultura oral (ágrafa) y una nueva que comenzaba a valerse de la escritura (Havelock, 1982), Sócrates, como es bien conocido, no escribió nada. De esta manera, su pensamiento nos es únicamente reconocible a través de lo que han recogido las fuentes antiguas coetáneas y, sobre todo, las ulteriores (son más abundantes, aunque las más distantes en el tiempo; por lo general, poseen meramente un valor doxográfico). Con todo, el Sócrates que nos ha legado la tradición, desde la misma época en que vivió el filósofo (recuérdese la referencia hecha antes a *Las nubes* de su contemporáneo Aristófanes) es no sólo polimórfica, sino muchas veces contradictoria (Luri, 2004). De esta forma, no es el mismo Sócrates de Aristófanes, como no lo son tampoco (por referirnos a dos ejemplos importantísimos e inmediatos,

dado que ambos fueron discípulos de Sócrates) los de Jenofonte o Platón; y aún en el mismo Platón, contando exclusivamente con los diálogos llamados socráticos, uno puede formarse distintas imágenes si en vez del *Critón* o el *Gorgias* (como hacen Nusbaum, Euben y Vlastos) nos ceñimos a la *Apología de Sócrates*, el otro diálogo al que se ha venido aludiendo en estas páginas.

En definitiva, el quid del pensamiento del Sócrates histórico continúa residiendo en la importancia que se conceda a uno u otro diálogo de Platón, si es que convertimos (como estamos haciendo) a éste en la fuente más indicada para transmitir lo que pensaba el maestro. Debe entenderse que el primer Platón, el pensador en su primera época, constituye la fuente más autorizada, al menos según la opinión que es mayoritaria desde Sleiermacher, a principios del siglo XIX.

En *La Apología*, a diferencia de los otros diálogos citados, Sócrates se vuelve abiertamente reaccionario, contrario a la masa o el *dêmos* ateniense. El *dêmos* conformaba la base o el sustrato que alimentaba la ciudadanía ateniense, y fue quien dio nombre al régimen político que fundaron sucesivamente el rey Teseo (según el mito), el sabio Solón y, sobre todo, Clístenes, Efialtés y Pericles: la democracia. Aunque no lo hemos advertido todavía, a alguien puede haberle parecido contradictorio que se proponga como modelo de educación cívica a una personalidad que, según lo refiere (entre otras fuentes) la *Apología* de Platón, no pudo enseñar nada, dado que afirmaba no saber nada. «Si Sócrates nada sabía, ninguna enseñanza podría haber transmitido a alguien» (Platón, 1997, p. 173). Esta expresión, que se ha hecho famosa, constituye una parte fundamental del pensamiento socrático que se cree auténtica u original.

Quizá resulte incluso más llamativo el hecho de que se haya erigido a Sócrates en un paradigma del *êthos* comunitario, puesto que constituye uno de los exponentes más conspicuos de la desobediencia civil que ha habido a lo largo de la historia del pensamiento junto a autores como Thoreau, o de la autonomía del individuo, según John Stuart Mill (1996, pp. 86-87, 112). Es el *individualismo* lo que convierte a Sócrates en un antihéroe para una comunidad cívica como la ateniense, y es precisamente este rasgo al que convendrá dedicar un mayor tratamiento, pues de ello se deriva una caracterización de un Sócrates incívico o *ineducado* (*apaideutos*).

Platón presenta a Sócrates en sus diálogos como a un ciudadano comprometido, viviendo y muriendo bajo las leyes de Atenas. Si ello fue así, Sócrates habría sido, desde luego, un buen ciudadano, sujeto a los valores y las prácticas de convivencia vigentes en su *polis*, es decir, al orden imperante en Atenas. Además, con ello habría demostrado su buena educación, puesto que la ciudadanía y la educación (*paideia*) se hallaban inextricablemente unidas, visto desde el modelo de la educación tradicional

(Jaeger, 1990, pp. 3-4). No obstante, la principal cuestión que Sócrates continúa planteado, desde la caracterización que de él hiciera su aventajado discípulo Platón hasta el día de hoy, es la barrera que se alza entre el *ciudadano* y el *filósofo*, pues si Sócrates fue un buen ciudadano (bien educado), también fue un ciudadano muy singular: un filósofo.

El tópico que a veces suele oírse es que los filósofos son, si se me permite la expresión, unos bichos raros o extraños. Lo cierto es que, no sólo los antiguos lo pudieron percibir así, sino que, como Maria Sassi ha estudiado con cierto abundamiento en relación con el mundo griego antiguo, a los filósofos cabría tratarlos como auténticos *otros*, es decir, formando parte de la amplísima gama de figuras de la alteridad significativa que, desde el punto de vista cívico, es decir, del hombre griego libre, se descubre junto con las mujeres y los extranjeros, sobre todo si éstos eran no griegos o, lo que es lo mismo, bárbaros (Sassi, 2001, pp. 16-19).

Con la excepción de los cínicos (aunque también ellos lo reconocieron como modelo), Sócrates encarnó radicalmente la disyuntiva existente entre la *normalidad* y la *extrañeza*, la ciudadanía y la filosofía, es decir, la diferencia entre la vida práctica o común y ese ir más allá de los márgenes estrechos por los que solía discurrir la vida práctica de la ciudadanía: la vida teórica o de la filosofía. Si Sócrates, según realza la *Apología* de Platón, se debió a sus obligaciones socio-comunitarias como ciudadano, también se debió -de acuerdo con la filosofía- a lo que le dictaba<sup>9</sup> su juicio particular, es decir, a los resultados de su libre investigación. Sócrates, por tanto, se sometió en último término a la soberanía de la verdad que resultaba de lo que él mismo indagaba dialécticamente de forma individual, preguntado a los demás. De esta manera, el principio de autosuficiencia y autonomía reinantes en aquel entonces (Platón, 1997, pp. 166-168), que era un principio de naturaleza pública (*demosios*), quedaba trastocado al chocar con un *nuevo* e inusitado cuidado propio o *individual* (*ídios*), el del filósofo, que provocaba que el *individuo* (*idiotés*) se mostrase autosuficiente (*autárkês*), destacándose e incluso desmarcándose frente a su comunidad.

Desde el punto de vista cívico, Sócrates demostraba, por tanto, *apaideusia*, lo que podría traducirse por *incivismo*, aunque con ello se denotaba la conducta *prima facie* del *ineducado* o *inculto* (*apaideutos*). La *Apología* de Platón se encuentra plagada por doquier de rasgos que servirían para calificar a Sócrates como tal ineducado o

<sup>9)</sup> Dictado porque, como se sabe, el juicio individual de Sócrates, tal como lo expone ante el tribunal que lo juzga en la *Apología* de Platón, se somete en último término a lo que dice el dios de Delfos, Apolo (Reeve, 2000, pp. 24-39). En estrecha relación con estas cuestiones se halla el famoso demon o *voz de la conciencia* de Sócrates (Vlastos, 2000, pp. 176-204).

incívico. Sócrates deja claro desde el principio ante el tribunal que lo condenó a morir que no se iba a mostrar en la exposición de su defensa hábil con el manejo de las palabras de acuerdo a los usos y convenciones retóricas (sofísticas), y que tampoco iba a emplear un discurso adornado «cuidadosamente con expresiones y con vocablos» (Platón, 1997, p. 148), sino que lo que su auditorio iba a escuchar serían «frases dichas al azar con las palabras que me vengan a la boca» (ídem). Sócrates carecía, entonces, de *praxis*, lo que incumbía al hablar bien, es decir, adolecía de una destreza, sin duda cívica, a la cual los sofistas decían enseñar. Platón hace decir a Sócrates en relación con sus carencias *lógicas*:

«Quizá pueda parecer extraño que yo, privadamente, yendo de una a otra parte dé (...) consejos y me meta en muchas cosas, y no me atreva a subir a la tribuna del pueblo y dar consejos a la ciudad» (Platón, 1997, p. 170).

Antes de mencionar su memorándum como ciudadano ateniense (haber participado como soldado en las batallas de Potidea, Anfípolis y Delion, además de haber ocupado el puesto de magistrado *buleuta* y el de *prítano* en el mismo Consejo de la *Boulé* o de los Quinientos), lo que sin duda le habría granjeado el favor de sus jueces, Sócrates había pronunciado: «No he tenido tiempo de realizar ningún asunto de la ciudad digno de citar» (Platón, 1997, p. 158) y añade algo tan insólito para la propia concepción de la vida pública, el «vivir bien» (p. 201), como su reconocimiento de que, de haberse dedicado a estos menesteres, «habría muerto hace tiempo» (p. 171). Aun a pesar de que el Sócrates del diálogo del *Critón* conceda que la vida cívica consiste en «vivir honradamente y vivir justamente» (p. 201), sin embargo, el Sócrates de la *Apología* se halla dispuesto a reconocer abiertamente que luchar por la justicia exige «actuar privada y no públicamente» (p. 171).

Sócrates se distinguía por encima «de la mayoría de los hombres» (p. 176) y, por si fuera poco, se creía, de acuerdo a como lo expresa el *Gorgias*, «uno de los pocos atenienses, por no decir el único, que se dedica[ba] al verdadero arte de la política y el único que la practica[ba] en estos tiempos» (Platón, 1999, p. 137). Finalmente, después de conocer el veredicto condenatorio, y en un gesto que anuncia el cinismo de Diógenes de Sínope, Sócrates acaba por reconocer en la *Apología* que su defensa puede haber sonado a «desvergüenza» (1997, p. 181) a los oídos de quienes le van a juzgar. De haberlas conocido, los atenienses habrían hecho seguramente suyas estas palabras que se leen en el diálogo de senectud de Platón, del que por cierto ha desaparecido Sócrates como personaje, *Las leyes*:

«Que jamás haya nadie, ni varón ni hembra (...) cuya alma esté habituada a hacer nada de por sí ni aisladamente ni en asuntos (...) serios» (Platón, 1984, p. 231).

A los individuos que se singularizaban del resto de sus semejantes (*isotoi*) les esperaban sanciones muy rigurosas en una ciudad como la democrática Atenas. Por ejemplo, la condena por ostracismo o, como en el caso de Sócrates, el juicio por impiedad (*asebeia*), que fue el que se le incoó, probándosele el cargo como tal impío (*asebes*). El individuo ostraquizado se habría visto obligado a abandonar la *polis* por espacio de diez años, mientras que el impío podía elegir entre abandonar la ciudad de por vida o, de no hacerlo, serle aplicada la pena capital (beber la cicuta). Ya sabemos qué elección tomó Sócrates, y sobre esto nada más vamos a añadir, salvo para enmendar a Platón en el *Critón* cuando trata de sugerir a lo largo de este diálogo que, de haber abandonado Atenas (como encarecidamente le pedían sus discípulos), Sócrates habría quedado expuesto a la incoherencia de sus propios planteamientos filosóficos sobre la bondad del acatamiento de las leyes (el gran objeto del *Critón*), al haber eludido la ley de su ciudad, que lo había condenado. Por esta razón, el hecho de quedarse o no habría sido indiferente a semejante juicio de valor porque, en ambas opciones, la ley necesariamente se habría cumplido.

Lo que quiero subrayar con esta explicación acerca de la singularidad de Sócrates es que la *polis* clásica, como colectividad autónoma y autosuficiente (*autarkeia*), comprendía de forma irrestricta una dimensión pública que vinculaba a todos sus miembros. Tanto fue así que dicha autosuficiencia sirvió para cimentar y consolidar la unión o la concordia (*bomonoia*) de todos los ciudadanos mediante la amistad cívica (*philia*). Al menos, ello fue así hasta el advenimiento del período helenístico, es decir, más o menos 80 años después de la muerte de Sócrates, en donde las realidades colectivas e individuales de los ciudadanos cambiaron sustancialmente (Adkins, 1963, p. 30-45). Esto es lo que pone de relieve la fuente que mejor reflejó el desenvolvimiento de la ciudad griega antigua, la *Política* de Aristóteles. Bastaría recordar el célebre pasaje en donde este filósofo establece como singular disyuntiva del ciudadano, el viviente cívico (*politikón zôion*), la vida de las bestias o la de los dioses (Aristóteles, 1988, p. 52). En cualquiera de estas dos *inhumanas* opciones se situarían los *ineducados* o *incívicos* (*apaidetoî*).

Filósofos como Empédocles, los pitagóricos o el mismo Platón entendieron que la vida del hombre sabio era la del hombre que se asemeja a los dioses (*theios anér*), mientras que a partir de Diógenes y el cinismo, a los filósofos también podría encua-

drárselos en la categoría de humanos que tienden a semejarse a las bestias, lo que representaba la vida natural. Dioses o seres semejantes a los dioses y bestias o vivientes semejantes a ellas -repito- quedaban fuera de la vida cívica. Aunque *singulares*, por pretender parecerse bien a los primeros o bien a las segundas, a los filósofos no había que temerlos, puesto que no ostentaban el poder político de las ciudades a no ser que, como a Sócrates (y como a otros contemporáneos suyos, Anaxágoras o Protágoras), se los acusase de socavar las reglas de la convivencia cívica o pública: la piedad tradicional (*eusebeia, aidos*). Éste era el único sentido, raro y excepcional, en que un filósofo podría resultar socialmente temible a no ser que, como Diógenes, se hubiera segregado él mismo del *êthos*, de la vida cívica o humana.

En realidad, fue del uno como monarca (*tyrannos*) y no como filósofo (aunque pesase al rey-filósofo platónico) de quien sí se guardaron los ciudadanos de las *poleis*; también, la democracia ateniense que, temiendo la reaparición de la tiranía, inventó la institución del ostracismo.

El tirano constituye el viviente incívico por antonomasia para los antiguos griegos. Después, los latinos asimilaron este mismo pensamiento mediante la denigración del *rex*. Aunque la tiranía no tuvo originalmente ninguna connotación peyorativa, sino que fue un préstamo tomado de los lidios, quienes nombraban con este término a sus reyes (así lo utiliza Sófocles en su *Oidippous tyrannos*), los tiranos fueron desde entonces quienes adquirieron el poder por medio de la violencia, instaurando en la ciudad o en medio de la ley legítimamente constituida (*nomos*) el reino de la naturaleza (*bestial*), el cual es por definición *apolis, anomos* y *apaideutos* (Vernant, 1989, p. 47-72).

Durante la época clásica, los regímenes de las ciudades griegas erradicaron, generalmente, la monarquía como forma de gobierno. Si la conservaban, como la institución del arconte *basileus* en Atenas, sólo ostentaba un poder meramente testimonial adscrito al ámbito de lo estrictamente religioso.

Considerando los alegatos a favor de la monarquía de un Jenofonte (sobre todo en la *Ciropedia* o en el *Agesilao*) o de un Isócrates (en su discurso en honor a *Filipo*), no obstante, durante todo el s. IV a. C.. se pensó que quien detentaba un poder monárquico, aunque fuera de manera legítima, acababa convirtiéndose en un déspota sobre los súbditos a los que gobernaba. Sin poder extendernos mucho más, añadido que ambas formas de monarquía, la tiranía y el despotismo, fueron en este último sentido estudiadas en la *Política* de Aristóteles, diferenciándose (como degeneraciones) del mejor de los gobiernos posibles: la realeza o *basileia*, un régimen que a juicio del Estagirita sería, en todo caso, imposible debido a la dificultad de encontrar, según explica,



a un hombre enteramente excepcional e íntegro en cuanto a su excelencia o virtud (Aristóteles, 1988, p. 196-213)<sup>10</sup>.

El dilema que plantea la ciudadanía socrática radica en que, según se desprende de la *Apología de Sócrates* de Platón (aunque no sólo), la filosofía tiene prioridad sobre la política. En el sentido que hemos explicado, el autoexamen (individual, monárquico), que es lo que define a la educación cívica o liberal, parece sobreponerse y entrar en colisión con la *decisión* pública (la norma o la convención). De este dilema continúa pendiente, cual espada de Damocles, una cuestión todavía más primordial, que es la de quién ostenta o debe ostentar la autoridad, puesto que del ejercicio de la autoridad se deriva la posibilidad de establecer la verdad, en el sentido que explicó Michel Foucault (1998, p. 32), y por lo que aquí respecta, de establecer el modelo pedagógico vinculante a una colectividad. Dicha relación de vinculación socio-comunitaria y de obligatoriedad normativa debiera parecernos clara si tomamos como referente cuál ha sido el devenir histórico del mundo occidental, ya que salvo raras excepciones (y la democracia ateniense fue una de ellas), el poder se sustrajo a la comunidad, siendo arrogada la autoridad si no por uno, por los grupos minoritarios de las sociedades respectivas (una élite), y ello al menos hasta la repercusión que tuvieron política y educativamente las revoluciones modernas. A partir de entonces, la soberanía del pueblo se transformó en la esencia misma de la autoridad pública en la mayoría de los regímenes contemporáneos y, en definitiva, en la base, sobre la que se sustanciarán, por ende, los sistemas educativos (públicos).

## Coda

Como ha explicado, entre otros, Richard Rorty (1996, p. 239-266), la prioridad hay que concederla a la política (la democracia) y no a la filosofía, siendo en la primera donde se circunscribe el tipo de ciudadanía crítica o socrática que hemos tratado a lo largo de estas páginas.

<sup>10)</sup> Con ello, Aristóteles establece una crítica a la teoría del rey-filósofo de su maestro Platón. La imposibilidad (en la práctica) de encontrar a un rey justo hace que el gobierno preferible para Aristóteles sea una segunda forma de régimen mejor: la *politeia* o, por antonomasia, la constitución o el régimen político (lo que la literatura latina tradujo por *res publica*) a la cual el Estagirita dedica, principalmente, todo el libro VII de la *Política*.

La forma de vida filosófica suponía serias incoherencias frente al modo de vida civil comúnmente aceptado en Atenas. Aun cuando dichas incoherencias pudieran resultar hoy en día menos significativas o transcendentales que entonces, en un marco socio-cultural pluralista como es el predominante en las democracias actuales, quizá las palabras de Calicles en el *Gorgias* encierran una *verdad cívica* cuando afirma:

Por bien dotada que esté una persona, si sigue filosofando después de la juventud, necesariamente se hace inexperta de todo lo que es preciso que conozca el que tiene el propósito de ser un hombre bien esclarecido y bien considerado. En efecto, llegan a desconocer las leyes que rigen la ciudad [y] las palabras que se deben usar para tratar con los hombres en las relaciones (...) públicas (Platón, 1999, p. 82).

La exposición que hace la socrática Nussbaum, aun a pesar de que no admite a priori otra cosa que no sea el reconocimiento del pluralismo y las libertades democráticas, adolece, no obstante, de una carencia importante: la educación liberal que ella defiende es, desde luego, democrática, pero si lo es, lo determinante debe ser –como insiste Euben– educar a los vivientes cívicos para que se sientan como tales practicando el civismo unos con otros.

Como he mencionado anteriormente, esto se hace imposible al encontrarse solos o aislados en sociedades inciviles, como defiende *in extremis* esta autora. Ya lo decían los griegos de la *polis*, los lugares *solitarios* o *aislados* del universo de la *polis* eran un desierto (*eremos*) del cual habían de cuidarse los ciudadanos. Los desiertos, aunque poblados por la naturaleza asilvestrada (el *agros*), lo eran porque en ellos estaban ausentes las reglas, ordenamientos y los artefactos técnico-políticos e institucionales por los que se encauzaba el civismo y la humanidad, al igual que los *terrenos* arados, cultos o cultivados (de aquí el significado etimológico latino de nuestra palabra *cultura*). El desierto conformaba, en suma, el reino de las bestias (*agrioi*), apropiado para la depredación, la imposición de la ley del más fuerte y cualquier otra actividad llevada a cabo por los vivientes de forma aislada o singular.

Estamos, en el caso de uno y otro autor, lejos de revivir estas calificaciones y esquemas mentales de los griegos, y lejos también de concebir, por ejemplo, a los extranjeros no griegos (*barbaroi*), según hace Platón en *Menéxeno* y en la *República*, o Aristóteles en la *Política* y las *Éticas*, como parte de esa gran extensión salvaje, incívica e inculta. Pero no menos cierto es que la ausencia en las sociedades inciviles contemporáneas de los artefactos que definen modernamente a la humanidad (los

derechos humanos y las libertades civiles y políticas, junto con las instituciones que los salvaguardan) no sólo dificulta, sino que imposibilita el que toda persona educada –o el viviente cívico– pueda no sólo actuar, sino siquiera sentirse como tal, como pretende Nussbaum, dado que el requisito lo constituye (volveré a reiterar por última vez) la presencia ineludible de otros vivientes semejantes a él junto con las instituciones públicas que le sirvan a modo de garantía.

Conviene mencionar el utópico experimento al que alude Platón en el *Protágoras*, llevado a cabo por dos ciudadanos atenienses que, intentando huir de la contingencia, las injusticias y las demás vicisitudes en que, según para ellos, se había convertido la vida cívica, decidieron irse a vivir al lado de unos seres bestiales (no se especifica si cíclopes o centauros), por tanto, fuera de la ciudad o fuera de la ley.

Su experimento, según cuenta el mismo Platón, terminó en un rotundo fracaso<sup>11</sup>. No sabemos si dicho fracaso consistió en que aquellos misántropos volvieron de nuevo a Atenas, es decir, pudieron regresar a su ciudad, sanos y salvos, o lo que sería más probable, si fueron muertos por aquellas bestias entre las que pretendieron *convivir*. Sabemos que los cíclopes eran caníbales (Polifemo engulló a un par de compañeros de Ulises, según relata la *Odisea* homérica) y los centauros estuvieron, según el mito, enfrentados en una guerra cruenta a los cívicos lapitas.

## Referencias bibliográficas

- ADKINS, A. W. H. (1963). Friendship and Self-Sufficiency in Homer and Aristotle. *Classical Quarterly*, 13, 30-45.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARISTÓTELES (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- BARBER, B. R. (1996). Misreading Democracy: Peter Euben and the *Gorgias*. En J. OBER Y C. HEDRICK (Eds.), *Dēmokratía: A Conversation on Democracies, Ancient and Modern* (pp. 361-375). Princeton: Princeton University Press.

---

<sup>11</sup> Platón, en el *Protágoras* (1997, p. 534), constituye la única referencia que conservamos de la comedia perdida de Ferécates titulada *Agrioi* (*Los salvajes*), que tenía como argumento el experimento de los dos atenienses a los que he hecho referencia.

- (1999). Fe constitucional. En M. C. NUSSBAUM Y J. COHEN (Comp.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'* (pp. 43-50). Barcelona: Paidós.
- BLOOM, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DEWEY, J. (1927). *The Public and Its Problems*. Nueva York: Holt.
- DOVER, K. (1971). Socrates in the Clouds. En G. VLASTOS (Ed.), *The Philosophy of Socrates: A Collection of Critical Essays* (pp. 50-77). Garden City: Anchor Books.
- EUBEN, J. P. (1994). Democracy and Political Theory: A Reading of Plato's *Gorgias*. En J. EUBEN, J. R., WALLACH, and J. OBU (Eds), *Athenian political thought and the Reconstruction of American Democracy*. Ithaca, Londres: Cornell University Press.
- EUBEN, J. R. WALLACH & J. OBER (Eds.). *Athenian Political Thought and the Reconstruction of American Democracy* (pp. 198-226). Ithaca-Londres: Cornell University Press.
- (1996). Reading Democracy: 'Socratic' Dialogues and the Political Education of Democratic Citizens. En J. OBER Y C. HEDRICK (Eds.), *Démokratía: A Conversation on Democracies, Ancient and Modern* (pp. 327-359). Princeton: Princeton University Press.
- (1997). *Corrupting Youth: Political Education, Democratic Culture, and Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- (2003). *Platonic Noise*. Princeton: Princeton University Press.
- FALK, R. (1999). Una revisión del cosmopolitismo. En M. C. NUSSBAUM Y J. COHEN (Comp.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'* (p. 67-76). Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- GOULD, E. (2004). *The University in a Corporate Culture*. New Haven: Yale University Press.
- GUTMANN, A. (1999). Ciudadanía democrática. En M. C. NUSSBAUM Y J. COHEN (Comp.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'* (pp. 83-90). Barcelona: Paidós.
- (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HAVELOCK, E. A. (1982). *The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences*. Princeton: Princeton University Press.
- HIMMELFARB, G. (1999). Las ilusiones del cosmopolitismo. En M. C. NUSSBAUM Y J. COHEN (Comp.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'* (pp. 91-96). Barcelona: Paidós.
- HUIZINGA, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

- JAEGER, W. (1990). *Paideía: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LURI, G. (2004). *Guía para no entender a Sócrates: reconstrucción de la utopía socrática*. Madrid: Trotta.
- MACINTYRE, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARROU, H. I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- MILL, J. S. (1996). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- NUSSBAUM, M. C. (1990). Aristotelian Social Democracy. En R. B. DOUGLASS, G. M. MARA Y RICHARDSON, H. S. *Liberalism and the Good* (pp. 203-252). Nueva York: Routledge.
- (1992). Human Functioning and Social Justice: In Defence of Aristotelian Essentialism, *Political Theory*, 20, 202-246.
- (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- OAKESHOTT, M. (2000). *El racionalismo en la política y otros ensayos*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- PANGLE, T. L. (1993). *The Ennobling of Democracy: The Challenge of Postmodern Age*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- PLATÓN (1984). *Las leyes* (Vol. II). Madrid: Centro de Estudios Políticos.
- (1997). *Diálogos I (Apología de Sócrates, Critón, Eutifrón, Hipias Menor, Hipias Mayor, Ion, Lisis, Cármides, Laques, Protágoras)*. Madrid: Gredos.
- (1999). *Diálogos II (Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo)*. Madrid: Gredos.
- REEVE, C. D. C. (2000). Socrates the Apollonian. En N. D. SMITH Y P. WOODRUFF (Eds.), *Reason and Religion in Socratic Philosophy* (pp. 24-39). Oxford-Nueva York: Oxford University Press.
- RORTY, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad (Escritos filosóficos I)*. Barcelona: Paidós.
- ROSEN, R. M. Y SLUITER, I. (2003). *Andréia: Studies in Manliness and Courage in Classical Antiquity*. Leiden: Brill.
- SASSI, M. M. (2001). *The Science of Man in Ancient Greece*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- STRAUSS, L. (1968). *Liberalism Ancient and Modern*. Nueva York: Basic Books.

- VERNANT, J. P. (1989). El tirano cojo: de Edipo a Periandro. En J. P. VERNANT Y P. VIDAL-NAQUET. *Mito y tragedia en la Grecia antigua II* (pp. 47-72). Madrid: Taurus.
- VILLA, D. (2001). *Socratic Citizenship*. Princeton: Princeton University Press.
- VLASTOS, G. (1991). *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). Socrates and His *Daimonion*. en N. D. SMITH Y P. WOODRUFF (Eds.), *Reason and Religion in Socratic Philosophy* (pp. 176-204). Oxford-Nueva York: Oxford University Press.

**Dirección de contacto:** José Javier Benítez Prudencio. University of Cambridge. Darwin College. E-mail: Josejavier.Beneitez@uclm.es

# **El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica**

## **Social cognitive career model: a review of more than a decade of empirical research**

**Ángeles Blanco Blanco**

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Madrid, España.*

### **Resumen**

El objetivo de este estudio es proporcionar una visión global y actualizada de la investigación empírica realizada sobre el núcleo de la teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000). Con ese fin se identificaron y revisaron 28 trabajos de investigación que, publicados entre los años 1995 y 2006, sometieron a evaluación el modelo de desarrollo de intereses y elecciones académico-profesionales.

En primer lugar, el artículo sitúa este enfoque teórico en el contexto de la literatura sobre el desarrollo de la carrera académico-profesional y proporciona una descripción breve del modelo bajo estudio. A continuación se centra en las principales características de la investigación desarrollada en este ámbito y resume los resultados obtenidos por los estudios revisados. Tomados en conjunto, los trabajos disponibles proporcionan apoyo empírico a las hipótesis centrales de este enfoque teórico. Tales hipótesis implican a los siguientes constructos: autoeficacia, expectativas de resultado, intereses y objetivos o metas académico-profesionales. Finalmente, se sugieren líneas de trabajo futuro, tanto desde el punto de vista de la investigación teórica como aplicada en el área de la orientación académico-profesional.

*Palabras clave:* teoría cognitiva social, orientación académico-profesional, autoeficacia, expectativas de resultado, intereses académico-profesionales, elecciones académico-profesionales, revisión de la investigación, investigación empírica, revisión cualitativa.

### **Abstract**

The purpose of this study is to show a complete and updated picture of the empirical research focused on the core of the Social Cognitive Career Theory (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000). For this aim 28 articles were identified and revised. All of them tested the social cognitive model of career and academic interests and choices and had been published between 1996 and 2006.

Firstly, in this article the social cognitive theoretic approach is introduced in the context of career development literature and the model studied is briefly described. Then the main characteristics of the revised studies are presented and their results are summarized. Research generally indicates support for the social-cognitive career model as a way to predict the relations between self-efficacy, outcome expectation, interest and vocational goals. Finally, implications of the results and suggestions for the future research are considered.

*Key words:* social cognitive career theory, vocational guidance, self-efficacy, outcome expectancies, vocational interests, vocational choice, research review, empirical research, narrative review.

## **Introducción**

De acuerdo con la *Teoría cognitiva social*, las personas tienden a seleccionar o evitar actividades determinadas a partir de sus mecanismos cognitivos de evaluación de competencias, ocupando así las expectativas de eficacia que mantienen sobre sí mismas (*autoeficacia*) un lugar central en el funcionamiento del autosistema (Bandura, 1986, 1997). En esencia, se mantiene que la respuesta a la cuestión *¿Realmente soy capaz de hacer esto?* Tiene un impacto muy notable en la conducta de implicación/evitación de un individuo en un ámbito de funcionamiento dado. Esta idea seminal se ha desarrollado hasta proporcionar un modelo heurístico para la explicación del desarrollo de intereses y la selección de opciones académico-profesionales.

La primera línea de trabajo que aplicó las propuestas teóricas de Bandura al análisis de la conducta vocacional fue la desarrollada por Krumboltz en la segunda mitad



de la década de los 70 del pasado siglo, bajo la denominación de *Teoría del aprendizaje social* (Mitchell y Krumboltz, 1996). Poco más tarde, Betz y Hackett (1981) iniciaron formalmente los trabajos de aplicación del constructo *autoeficacia* al área del desarrollo académico-profesional. La evolución y ampliación de esta segunda línea de investigación ha sido la que finalmente ha terminado configurando la actualmente conocida como *Teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera* (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000).

La teoría articulada por el profesor Lent y sus colaboradores ha pasado, en un breve periodo de tiempo, de ser una propuesta novedosa y prometedora en el área de la Psicología y de la Orientación Profesional y para la carrera a convertirse en una de las teorías con más resonancia en la literatura. Así, un manual clásico, *Career Choice and Development*, editado por Duane Brown (1996), clasificó la Teoría cognitiva social entre las denominadas *emergentes* en su tercera edición. Pero en la cuarta edición, el editor la considera ya entre las consolidadas y pasa a formar parte del conjunto de las siete teorías juzgadas con mayor presencia e influencia en la literatura profesional actual (Brown, 2002). En este mismo sentido, cabe apuntar que la última conferencia organizada por la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), celebrada en Lisboa en septiembre de 2005, dedicó uno de sus cuatro *simposia* a la Teoría cognitiva social bajo la coordinación del propio Robert Lent. Y más recientemente, el *Journal of Career Assessment* ha dedicado también su primer número del año 2006, con carácter monográfico, a este enfoque.

En nuestro país, la influencia del constructo *autoeficacia* (y, en menor medida, de otras variables definidas por el modelo cognitivo social) también se ha ido dejando notar tanto en los trabajos académicos como en las propuestas prácticas en el área de la orientación.

Así, se han desarrollado y adaptado instrumentos de medida para ser usados en el contexto de la investigación y de la intervención, principalmente con estudiantes de Educación Secundaria. Es el caso de la Escala de Autoeficacia Vocacional de Carbonero y Merino (2002) o la Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisiones de la Carrera adaptada y validada por Lozano (2006). Hernández (2001) también trabajó con muestras de estudiantes de Educación Secundaria para validar un modelo de medida y explicativo de los intereses profesionales. Este modelo constituye una síntesis del propuesto por Lent, Brown y Hackett (1994) y de las aportaciones teóricas de Super.

Paralelamente, se ha comenzado a diseñar intervenciones que toman elementos de este marco teórico como referente. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta de Carbonero y Merino (2004), quienes desarrollaron un programa de orientación, a través de la tutoría

en 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato, con el objetivo de potenciar las expectativas de *autoeficacia* académico-profesional de los alumnos mediante el entrenamiento en diversas estrategias. Esta última apreciación puede hacerse extensiva a Latinoamérica, donde también es posible identificar algunas aplicaciones. Por ejemplo, la Teoría cognitiva social se ha empleado en Argentina como marco para el desarrollo de sistemas de orientación vocacional asistida por ordenador (Pérez y Fogliatto, 2004).

Aunque la Teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera cuenta con una sólida fundamentación teórica y su relevancia actual en el campo de la orientación académica y profesional parece fuera de toda duda, su capacidad predictiva y explicativa debe ser valorada a la luz de los resultados habidos en el escrutinio empírico de sus presupuestos. Este tipo de evaluación requiere contar con trabajos de revisión y síntesis de la evidencia proporcionada por los estudios empíricos que se han ocupado de la validación de la teoría, para lo que previamente es preciso disponer de un *mapa* de la producción investigadora en este ámbito.

El presente estudio pretende contribuir al área de la orientación académico-profesional en este último aspecto en concreto, puesto que no se cuenta con trabajos actualizados que se ocupen de ordenar el trabajo generado a lo largo de más de una década de investigación sobre el modelo cognitivo social.

El artículo presenta en, primer lugar, una breve descripción del modelo objeto de análisis con el fin de enmarcar el trabajo. A continuación se justifica la pertinencia de nuestro estudio y se concreta su objetivo. Una vez definidos los aspectos metodológicos, se presentan los resultados obtenidos y, finalmente, su discusión.

## El modelo cognitivo social de desarrollo de intereses y elecciones académico-profesionales

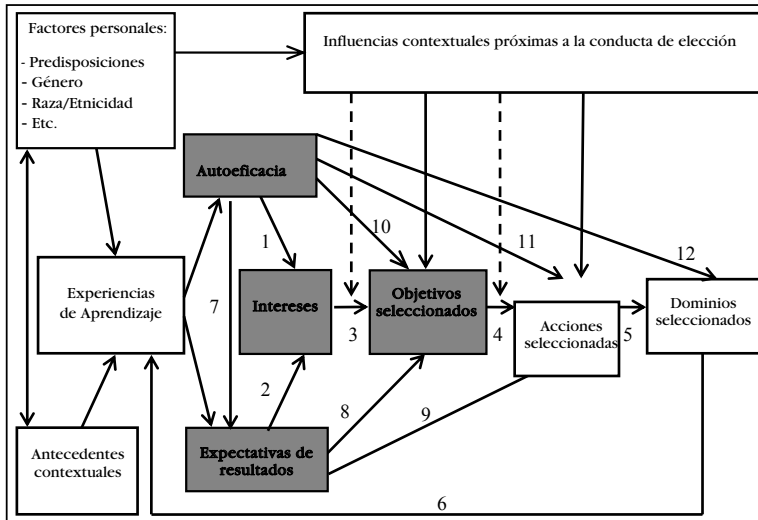
La Figura I reproduce el modelo propuesto desde la Teoría cognitiva social para explicar el desarrollo de intereses y los procesos que confluyen en las elecciones académico-profesionales<sup>1</sup>. En tal modelo se puede distinguir un segmento que los autores

---

<sup>(1)</sup> Puesto que se aleja del objetivo de este trabajo (realizar una exposición formal de la Teoría cognitiva social), se remite al lector interesado a los trabajos originales, a partir de los cuales se ha preparado este breve resumen: Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000, 2002. Las referencias completas pueden verse en el apartado bibliográfico.

denominan núcleo (*core*) constituido por las relaciones causales establecidas entre los constructos cognitivo sociales básicos: autoeficacia, expectativas de resultado, intereses y metas u objetivos académico-profesionales. En torno a este segmento central, sombreado en la Figura I, se organizan el resto de dimensiones intervinientes en los procesos de desarrollo de la carrera.

FIGURA I. Modelo cognitivo social de desarrollo de intereses y elecciones académico-profesionales



Este enfoque teórico mantiene que los sujetos desarrollan interés en una actividad cuando se perciben competentes para su desempeño (*expectativas positivas de autoeficacia*) y cuando anticipan que de la implicación en la misma se derivarán resultados considerados valiosos (*expectativas positivas de resultado*). Por el contrario, será difícil que desarrollen interés alguno por actividades para las cuales valoren negativamente su eficacia o cuando anticipen resultados neutros o negativos de la implicación en las mismas.

Los intereses emergentes, junto con las creencias de *autoeficacia* y las expectativas de resultado, conducen al establecimiento de objetivos o intenciones de implicación en actividades (vínculo 3). Es decir, cuando el sujeto desarrolla afinidad o gusto por una actividad para la que se siente competente y de la que anticipa resultados valorados personalmente como positivos, establece objetivos o intenciones de mantener o incrementar su implicación en tal actividad. Tales objetivos o intenciones

aumentan la probabilidad de implicación efectiva en la actividad (vínculo 4), de la que se derivarán determinados resultados o logros (vínculo 5). Finalmente, los logros habidos en el desempeño (bajo la forma de calificaciones, autosatisfacción, etc.), proporcionan información esencial para la solidificación o revisión de las expectativas de *autoeficacia* y de resultados (vínculo 6).

La Teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera mantiene que este proceso básico opera de modo constante a lo largo del ciclo vital y que es a través del mismo que los sujetos desarrollan patrones característicos de intereses académico-profesionales. Y es que, a pesar de que los intereses ocupacionales tienden a estabilizarse al término de la adolescencia y en la primera juventud, el cambio y el crecimiento de intereses es teóricamente posible en cualquier punto de la vida, especialmente cuando se presentan circunstancias vitales o del contexto que suponen la exposición a actividades nuevas o el impulso para el desarrollo de nuevas capacidades, tales como reestructuraciones laborales o innovaciones técnicas.

El modelo establece que en el curso de la formación de intereses, la *autoeficacia* determinará parcialmente las expectativas de resultado, entendiéndose como probable que, cuando un sujeto valora positivamente su capacidad para el desempeño adecuado de una actividad académico-profesional, espere igualmente resultados positivos derivados del mismo (vínculo 7). Las expectativas de resultado, por su parte, afectan directa e indirectamente al establecimiento de intenciones de implicación en actividades y en la selección de las mismas. Quiere decirse que se hipotetiza que los sujetos establecen metas y eligen actividades sobre la base tanto de sus intereses como de los resultados anticipados (vínculos 8 y 9). También las percepciones de *autoeficacia* tienen efecto directo sobre las intenciones u objetivos (vínculo 10), sobre la selección (vínculo 11) y el desempeño de actividades (vínculo 12).

Pero al modelo también se incorporan las variables personales y contextuales que en interacción con el autosistema determinan las conductas de elección académico-profesional. Y es que, lógicamente, las variables sociocognitivas que definen el núcleo descrito anteriormente no operan en el vacío. De hecho, en el modelo de desarrollo de elecciones académico-profesionales, este núcleo representa un conjunto de procesos normativos que operan bajo condiciones supuestas de óptimo control voluntario, lo que supone reconocer que en el *mundo real* gran cantidad de factores moderarán el poder explicativo del mismo.

Así, la Figura I también proporciona una visión global de cómo los mecanismos cognitivo sociales básicos definidos en el modelo se ven afectados por factores personales (p. ej. género) y contextuales (p. ej. condiciones socioeconómicas) que también contribuyen a

determinar los resultados académico-profesionales subsiguientes. En concreto, el modelo propone tres vías causales predominantes a través de las cuales los factores personales y contextuales pueden influir sobre el desarrollo de intereses y el comportamiento relacionado con las elecciones académico-profesionales. Tales factores pueden funcionar como precursores de variables sociocognitivas (con efectos mediados por las experiencias de aprendizaje), como moderadores de algunas de las relaciones propuestas (ver trazos discontinuos en la Figura D) y como facilitadores o disuasores directos (p. ej. prácticas discriminatorias que restringen el acceso a determinadas opciones de carrera).

La Teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera presenta una formalización fuertemente alineada con la tradición científico-positiva, en el sentido de que desde su concepción inicial definió un conjunto articulado de proposiciones e hipótesis específicas, así como de definiciones operativas de constructos y variables que hicieron posible el contraste empírico de los presupuestos teóricos mantenidos. Lo anterior puede explicar que, como tendremos ocasión de mostrar en este trabajo, en poco más de una década se hayan publicado casi 30 estudios empíricos cuyo objetivo ha sido aportar evidencia sobre las hipótesis nucleares que organizan el modelo propuesto.

## Justificación y objetivo específico del estudio

Desde el trabajo publicado por Betz y Hackett en 1981, la investigación ha venido sustentando la significación de la *autoeficacia* en el desarrollo académico-profesional, hecho que han ido poniendo de manifiesto distintos trabajos de revisión (véase, por ejemplo, Lent y Hackett, 1987; Zeldin, 2000 o Betz, 2004). Pero apenas se cuenta con estudios que ordenen la investigación y valoren la evidencia relativa a la extensión teórica de Lent et al. (1994), que sitúa al constructo *autoeficacia* en el centro de un completo entramado de factores personales y contextuales.

Originalmente se contó con la síntesis meta-analítica reducida que los autores hicieron en el momento de establecer su teoría a partir de los estudios disponibles. Una década después, Rottinghaus, Larson y Borgen (2003) llevaron a cabo otra revisión meta-analítica centrada en un aspecto particular del modelo de especial relevancia: la relación entre autoeficacia e intereses académico-profesionales. El trabajo se justificó atendiendo a que la investigación empírica sobre el modelo, en general, y sobre el vínculo *autoeficacia*-interés en particular, había sido muy importante en número

durante ese periodo. Sus resultados avalaron ampliamente este vínculo: sobre un total de 37.829 participantes a lo largo de 53 muestras, el tamaño del efecto medio ponderado para la correlación entre *autoeficacia* e intereses fue  $r=59$ , resultado ligeramente superior al hallado por Lent y sus colaboradores en 1994.

Los trabajos citados proporcionan una base empírica relevante para este enfoque teórico que, sin embargo, necesita actualizarse y ampliarse. Esta tarea no parece haberse llevado a cabo aún de modo sistemático, ni cualitativa ni cuantitativamente, por lo que puede decirse que, en lo que se refiere a la investigación sobre el modelo cognitivo social, el estado de la cuestión es ciertamente una cuestión pendiente.

En este contexto, nuestro estudio trata de dar un primer paso en esa línea de trabajo, proponiendo una aproximación general a la producción empírica en este campo, al modo de lo hecho hace ya varios años por Swanson y Gore (2000), pero con un foco preciso que asegure la especificidad de los resultados obtenidos. En concreto, este estudio pretende identificar y caracterizar la investigación empírica que se ha centrado en la evaluación del núcleo cognitivo-social del modelo de desarrollo de intereses y elecciones académico-profesionales. Además de constituir el centro básico de la propuesta teórica, este núcleo define los mecanismos más directamente generalizables a escenarios y momentos académico-profesionales diversos. Se trata así de reforzar la dimensión aplicada de los resultados del estudio, puesto que permitirá contar con datos, preliminares pero contrastados, sobre la consistencia empírica de un modelo teórico potencialmente aplicable a nuestro contexto y que permite guiar la intervención en el área de la orientación académico-profesional.

## **Diseño y metodología**

El estudio adopta la estrategia metodológica propia de una revisión sistemática de la literatura empírica generada sobre el modelo analizado. A continuación se detallan los criterios y procedimientos adoptados en la misma.

### **Criterios de inclusión/exclusión de estudios**

La población objetivo de la revisión se definió como aquella constituida por la totalidad de estudios empíricos primarios que respondieran a los siguientes criterios:

- Tener como objetivo específico someter a prueba el modelo de desarrollo de intereses/elecciones académico-profesionales propuesto por Lent, Brown y Hackett (1994) y, en particular, las hipótesis comprometidas en el núcleo del mismo. En este sentido, se consideró que debían incluirse en el modelo al menos tres de los cuatro constructos nucleares para considerar que el trabajo evaluaba de una manera sustancial ese núcleo.
- Tratarse de trabajos publicados, en inglés o castellano, entre los años 1995 y 2006.

### Fuentes de información, pautas de búsqueda y estudios identificados

La identificación de trabajos publicados en inglés se llevó a cabo mediante consulta a las bases de datos ERIC y PsycINFO. En concreto, se utilizaron como frases genéricas de búsqueda en cualquier campo las siguientes: *social cognitive career theory* y *social cognitive career model*. Introdujimos, además, dos limitadores: el intervalo 1995-06 en el campo *fecha de publicación* y el término *empirical study* en el campo *methodology*. Se obtuvieron 131 documentos, todos recuperados de la base de datos PsycINFO. De ellos, 94 eran artículos de investigación en publicaciones periódicas arbitradas y 37 constituían tesis doctorales incluidas en los *Dissertation Abstracts Internacional*. A partir del análisis de los *abstracts* de los 94 artículos, se identificaron aquellos estudios que cubrían los criterios de inclusión establecidos.

La estrategia anterior permitió identificar un total de 19 trabajos. A estos se añadieron, además, otros nueve, de los que se tuvo noticia a partir de la lectura de los artículos localizados en un principio. Este segundo grupo lo constituyen sobre todo investigaciones desarrolladas en los años inmediatamente posteriores a la publicación del modelo (segunda mitad de la década de los 90 del siglo pasado), período en el que su denominación actual no estaba completamente consolidada.

En lo que se refiere a la identificación de la literatura publicada en castellano, se adoptó una doble estrategia. En primer lugar, se revisaron los sumarios correspondientes al periodo 1995-06 de las siguientes revistas españolas: *Revista de Educación*, *Revista Española de Pedagogía*, *Revista de Investigación Educativa - RIE* y *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. En la búsqueda descrita no se identificaron artículos

de investigación centrados en la evaluación del modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera.

Por otro lado, se condujo una búsqueda sistemática en la base de datos de artículos de Psicología en castellano (PSICODOC) y se introdujo la expresión *Teoría cognitiva social* para ser recuperada indistintamente como parte del título, como palabra clave, como frase clave o como expresión incluida en el resumen. Asimismo, se introdujo el período de referencia de nuestra revisión como acotación temporal. El resultado arrojó 39 artículos, ninguno de los cuales cubría los criterios de inclusión. En una nueva consulta se solicitó en el campo *palabra clave: autoeficacia vocacional* o *autoeficacia profesional*. Esta estrategia tampoco permitió recuperar trabajos empíricos centrados específicamente en la evaluación de la Teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera.

La revisión se lleva a cabo, por tanto, sobre un total de 28 trabajos de investigación, publicados todos ellos en inglés<sup>2</sup>.

### **Características de la investigación en este ámbito**

En las Tablas I y II puede verse un listado de los estudios revisados, así como un resumen de algunas de sus características básicas.

Una primera nota a destacar sobre la *composición de las muestras* es el hecho de que casi la totalidad de los estudios emplean estudiantes estadounidenses. Es obvio que este resultado no es independiente ni del origen del modelo teórico ni del idioma de publicación considerado en la búsqueda, lo que dificulta la identificación de trabajos desarrollados en ámbitos culturales no anglosajones. No obstante, se cuenta ya en esta revisión con algunos trabajos desarrollados en sistemas educativos de tradición bien diferente y con poblaciones culturalmente diversas.

---

<sup>2)</sup> Aunque el interesante trabajo de Hernández (2001) citado en la introducción fue publicado posteriormente (Hernández, 2003), no se ha incluido en la revisión atendiendo a la definición teóricamente mixta del modelo sometido a evaluación. Concretamente, al núcleo cognitivo social se incorpora el constructo *autoestima vocacional*, que media los efectos de las expectativas de autoeficacia y resultado sobre los intereses.



TABLA I. Estudios que evalúan el modelo en el nivel universitario

| Estudio                            | Muestra estudiantil |           | Constructos nucleares incluidos <sup>a</sup> |   |   |                | Área académica/profesional                             | Tipo de diseño | Tipo de análisis                    |
|------------------------------------|---------------------|-----------|--|---|---|----------------|--|----------------|-------------------------------------|
|                                    | N                   | Nivel     | A  | E | I | O              |  |                |                                     |
| Lapan et al. (1996)                | 101                 | Grado     | ✓  |   | ✓ | ✓              | Científico-matemática                                  | Longitudinal   | Path análisis                       |
| Betz y Voyten (1997)               | 350                 | Grado     | ✓  | ✓ |   | ✓              | Proceso de toma de decisiones vocacionales             | Transversal    | Regresión Múltiple                  |
| Bishop y Bieschke (1998)           | 184                 | Doctorado | ✓  | ✓ | ✓ |                | Investigación  | Transversal    | Path análisis                       |
| Gainor y Lent (1998)               | 164                 | Grado     | ✓  | ✓ | ✓ | ✓              | Matemática   | Transversal    | Path análisis                       |
| Tang et al. (1999)                 | 187                 | Grado     | ✓  |   | ✓ | ✓              | RIASEC <sup>c</sup>                                    | Transversal    | Path análisis                       |
| Ferry et al. (2000)                | 791                 | Grado     | ✓  | ✓ | ✓ | ✓              | Científico-matemática                                  | Transversal    | Path análisis                       |
| Diegelman y Subich (2001)          | 85                  | Grado     | ✓  | ✓ | ✓ | ✓              | Psicología   | Transversal    | Regresión Jerárquica                |
| Lent, Brown, Brenner et al. (2001) | 111                 | Grado     | ✓  | ✓ | ✓ | ✓              | Científico-matemática                                  | Transversal    | Modelos de Ecuaciones Estructurales |
| Kahn (2001)                        | 149                 | Doctorado | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ <sub>b</sub> | Investigación  | Transversal    | Path análisis                       |
| Fouad et al. (2002)                | 932                 | Grado     | ✓  | ✓ | ✓ | ✓              | Científico-matemática, social, artística y lingüística | Transversal    | Modelos de Ecuaciones Estructurales |
| Smith (2002)                       | 278                 | Grado     | ✓  | ✓ | ✓ |                | Nuevas Tecnologías -TIC                                | Transversal    | Regresión Jerárquica                |
| Lent, Brown et al. (2003)          | 328                 | Grado     | ✓  | ✓ | ✓ | ✓              | Ingeniería   | Transversal    | Modelos de Ecuaciones Estructurales |
| Lent, Hill et al. (2003)           | 131                 | Grado     | ✓  | ✓ | ✓ | ✓              | Terapia y consejo psicológico                          | Transversal    | Regresión Jerárquica                |

a. A=Autoeficacia, E= Expectativas de resultado, I= Intereses, O= Objetivos o intenciones.

b. En este estudio, la variable criterio está representada por una medida de desempeño (productividad investigadora).

c. Áreas correspondientes a los tipos de personalidad definidos por Holland: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional.

TABLA I. Estudios que evalúan el modelo en el nivel universitario (continuación)

| Estudio                         | Muestra estudiantes |       | Constructos nucleares incluidos <sup>a</sup> |   |   |   | Área académica/profesional | Tipo de diseño | Tipo de análisis                              |
|---------------------------------|---------------------|-------|--|---|---|---|----------------------------|----------------|---|
|                                 | N                   | Nivel | A  | E | I | O |                            |                |   |
| Adachi (2004)                   | 301                 | Grado | ✓  | ✓ | ✓ |   | RIASEC <sup>b</sup>        | Transversal    | Regresión Jerárquica                          |
| Cunningham (2005)               | 197                 | Grado | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ | Deporte y tiempo libre     | Transversal    | Path análisis                                 |
| Lent, Brown, Sheu et al. (2005) | 487                 | Grado | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ | Ingeniería                 | Transversal    | Modelos de Ecuaciones Estructurales           |
| Lindley (2005)                  | 225                 | Grado | ✓  | ✓ |   | ✓ | RIASEC <sup>b</sup>        | Transversal    | Prueba binomial sobre tasa de correspondencia |
| Byars-Winston (2006)            | 141                 | Grado | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ | Muy variadas               | Transversal    | Regresión Simultánea                          |
| Waller (2006)                   | 156                 | Grado | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ | Matemática                 | Transversal    | Path análisis                                 |

a. A=Autoeficacia, E= Expectativas de resultado, I= Intereses, O= Objetivos o intenciones.

b. Áreas correspondientes a los tipos de personalidad definidos por Holland: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional.

Adachi (2004) adoptó el modelo estudiado en una investigación realizada con estudiantes universitarios japoneses. Además, se identificaron dos trabajos orientados a evaluar la Teoría cognitiva social en el contexto de la Educación Secundaria italiana (Lent, Brown, Nota et al., 2003) y turca (Özyürek, 2005), respectivamente. Además, algunos estudios en Estados Unidos se han ocupado de evaluar la aplicación del modelo en colectivos y comunidades con distinto *background* cultural. Es el caso de los trabajos desarrollados con muestras de estudiantes afroamericanos (Gainor y Lent, 1998; Lent et al., 2005; Waller, 2006; Byars-Winston, 2006), con estadounidenses de origen asiático (Tang et al., 1999) y mexicano (Flores y O'Brien, 2002; Flores et al., 2006).

TABLA II. Estudios que evalúan el modelo en educación secundaria

| Estudio                         | Muestra |                     | Constructos nucleares incluidos <sup>a</sup> |   |   |   | Área académica/profesional                 | Tipo de diseño | Tipo de análisis                    |
|---------------------------------|---------|---------------------|--|---|---|---|--|----------------|-------------------------------------|
|                                 | N       | Nivel               | A  | E | I | O |  |                |                                     |
| Fouad y Smith (1996)            | 380     | Secundaria Inferior | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ | Matemática                                 | Transversal    | Path análisis                       |
| Lopez et al. (1997)             | 296     | Secundaria Superior | ✓  | ✓ | ✓ |   | Matemática                                 | Transversal    | Path análisis                       |
| Flores y O'Brien (2002)         | 364     | Secundaria Superior | ✓  |   | ✓ | ✓ | Ocupaciones tradicionalmente masculinas    | Transversal    | Path análisis                       |
| Lent, Brown, Nota et al. (2003) | 796     | Secundaria Superior | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ | RIASEC <sup>b</sup>                        | Transversal    | Modelos de Ecuaciones Estructurales |
| Nauta y Epperson (2003)         | 204     | Secundaria Superior | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ | Científico-matemática-técnica              | Longitudinal   | Path análisis                       |
| Ochs y Roessler (2004)          | 176     | Secundaria          | ✓  | ✓ |   | ✓ | Proceso de toma de decisiones vocacionales | Transversal    | Regresión múltiple                  |
| Turner et al. (2004)            | 318     | Secundaria          | ✓  | ✓ | ✓ |   | Científica                                 | Transversal    | Path análisis                       |
| Özyürek (2005)                  | 590     | Secundaria          | ✓  |   | ✓ | ✓ | Matemática                                 | Transversal    | Modelos de Ecuaciones Estructurales |
| Flores et al. (2006)            | 302     | Secundaria Superior | ✓  |   | ✓ | ✓ | Ocupaciones tradicionalmente no masculinas | Transversal    | Path análisis                       |

a. A=Autoeficacia, E= Expectativas de resultado, I= Intereses, O= Objetivos o intenciones.

b. Áreas correspondientes a los tipos de personalidad definidos por Holland: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional.

En lo que se refiere al *nivel educativo* de referencia, una conclusión que se extrae de la inspección de las Tablas I y II es que el modelo ha sido evaluado principalmente usando muestras de estudiantes universitarios. Es el caso de algo más de dos terceras partes de los trabajos revisados ( $k=19$ ), frente a poco menos de un tercio de estudios desarrollados en Educación Secundaria ( $k=9$ ). En la base de esta proporción cabe suponer razones de tipo práctico (los investigadores son mayoritariamente profesores universitarios que tienen un acceso más fácil a este tipo de muestras). También obedece al hecho de que la elección de estudios específicos en el sistema universitario estadounidense se toma frecuentemente con posterioridad al primer curso. En todo caso, tomando los resultados en conjunto, también puede decirse que se cuenta con aplicaciones del modelo a lo largo de una buena parte del ciclo vital: desde los primeros años de Educación Secundaria hasta la formación de postgrado o doctoral.

Desde el punto de vista del *área académica o profesional* evaluada, predominan los estudios centrados en el ámbito científico-matemático y técnico, que representan algo más de la mitad del total. Se deja notar aquí la influencia de la línea original de investigación sobre la autoeficacia, en un principio concebida para explicar la escasa representación femenina en campos de alto estatus social y predominantemente masculinos, es decir, los de corte científico-matemático y técnico<sup>3</sup>.

Con todo, el modelo se ha extendido a otros ámbitos, incluido el representado por el proceso mismo de toma de decisiones vocacionales. Así, Betz y Voyten (1997) examinaron el grado en el que la autoeficacia para la toma de decisiones relativas a la carrera y las expectativas de resultado (académicas y profesionales) se vinculan con la indecisión y los objetivos o intenciones de exploración de alternativas. Por otra parte, Ochs y Roessler (2004) adoptaron un planteamiento similar para estudiar las intenciones de exploración académico-profesional entre estudiantes de Educación Secundaria con y sin dificultades de aprendizaje. En definitiva, como muestran las Tablas I y II, los ámbitos evaluados han sido relativamente diversos, incluido el deportivo, artístico, lingüístico o el de la Psicología.

Si atendemos a la *configuración de los modelos explicativos* evaluados, cabe apuntar que casi el 70% de los trabajos llevados a cabo en el nivel universitario incorporan todos los constructos cognitivo-sociales nucleares: *autoeficacia*, expectativas de resultado, intereses y objetivos/intenciones<sup>4</sup>. Los trabajos restantes bien evalúan un modelo donde la variable criterio está constituida por los intereses académico-profesionales, y que no se extiende, por tanto, a la explicación de intenciones u objetivos vocacionales (p. ej. Smith, 2002), no incluyen los intereses por centrarse en el proceso mismo de toma de decisiones (Betz y Voyten, 1997) o bien se trata de estudios tempranos que no incorporaron medidas de expectativas de resultado (p. ej. Lapan et al., 1996).

Los modelos evaluados en Educación Secundaria son comparativamente menos completos en términos de cobertura. Así, un tercio de ellos no incluyeron medidas de

---

<sup>3)</sup> Betz y Hackett (1981) introdujeron el constructo *autoeficacia* como formando parte de un modelo explicativo en el que se sugería que las mujeres limitaban sus opciones de carrera en parte como un resultado de su baja eficacia percibida. Reconocidas las barreras de acceso impuestas social y externamente, se interesaron sobre todo en analizar los mecanismos mediante los cuales las expectativas sociales son internalizadas por las mujeres y trasladadas a las conductas de elección vocacional.

<sup>4)</sup> Conviene recordar aquí que se excluyeron de esta revisión los trabajos que no incorporaban al menos tres de los cuatro constructos centrales del modelo de referencia. Por otra parte, no se consideró el trabajo de Lindley (2005), puesto que no se realiza propiamente evaluación de un modelo.

expectativas de resultado, mientras que otros dos trabajos se centraban en la explicación de los intereses. Por tanto, no se incluía la medida de objetivos.

Si consideramos que el estudio de Ochs y Roessler (2004) no evaluó intereses en ningún área específica, puesto que se centra en el proceso de decisión, son tres los trabajos (un tercio del total) que incorporaron el núcleo cognitivo social completo: Fouad y Smith (1996), Nauta y Epperson (2003) y Lent, Brown, Nota et al. (2003).

En lo que se refiere a las *características metodológicas generales* de los estudios, dos aspectos sobresalen con claridad. En primer lugar, resulta poco más que anecdótica la investigación de carácter longitudinal (representada sólo por dos trabajos, uno en educación secundaria y otro en el nivel universitario) frente a la que hace uso de diseños transversales de corte *ex-post-facto*. En segundo lugar, las técnicas de análisis de datos se ajustan de modo muy marcado al objetivo de proporcionar evidencia sobre la validez de un modelo teórico explicativo y predictivo bien definido: se hace un uso mayoritario de técnicas de análisis causal. En concreto, tres cuartas partes de los trabajos emplean *path* análisis o Modelos de Ecuaciones Estructurales con variables latentes para evaluar sus hipótesis. Por otro lado, los trabajos restantes hacen un uso mayoritario de la Regresión Jerárquica en la que, como se sabe, la introducción de predictores está informada teóricamente.

Finalmente, también hemos identificado algunos de los problemas que se han señalado en el uso de los Modelos de Ecuaciones Estructurales y el *path* análisis en la investigación en Ciencias Sociales en general (véase, entre otros, Steiger, 2001). Así, una parte de los resultados están referidos a modelos modificados para mejorar el grado de ajuste modelo-datos, por lo que se requeriría de la validación de los mismos en nuevas muestras. Sin embargo, esta estrategia sólo se adopta excepcionalmente en algún trabajo (p.ej. Flores y O'Brien, 2002). Los supuestos estadísticos de aplicación –y muy especialmente el referido a la normalidad multivariada que subyace al método de estimación máximo verosímil– no siempre se verifica, lo que puede ser especialmente problemático en el caso de modelos complejos o de tamaños muestrales reducidos. Estos últimos no son infrecuentes en los estudios revisados; algunos de ellos cuentan con muestras sensiblemente inferiores a 200 sujetos (p.ej. Gainor y Lent, 1998; Khan, 2001; Lapan et al., 1996; Lent, Brown, Brenner et al., 2001; Waller, 2006), lo que podría hacer cuestionar la idoneidad de procedimientos analíticos que requieren de amplios tamaños muestrales para ser usados con suficientes garantías.

## Evidencia disponible sobre el núcleo del modelo

Con la cautela que aconseja la consideración de las limitaciones señaladas y, sobre todo, la equiparación de trabajos de investigación muy dispares en diseño, alcance e instrumentación, podemos apuntar que los trabajos revisados prestan en su gran mayoría apoyo empírico a las hipótesis que articulan el modelo de desarrollo de intereses y elecciones académico-profesionales propuesto por Lent, Brown y Hackett (1994, 2000).

La *autoeficacia* en un ámbito de funcionamiento dado y las expectativas de resultado relativas al mismo han mostrado sistemáticamente ser predictores específicos del interés por el área de actividad académico-profesional evaluada. Éste, a su vez, presenta de modo estable un efecto directo sobre las intenciones u objetivos de implicación en el ámbito. Tales relaciones, expresadas en la Figura I como vínculos 1, 2 y 3, se han verificado con escasas excepciones en los trabajos revisados que incluyeron los cuatro constructos de referencia, tanto en el nivel universitario (Byars-Winston, 2006; Cunningham, 2005; Diegelman y Subich, 2001; Ferry et al., 2000; Fouad et al., 2002; Lent, Brown, Brenner et al., 2001; Lent, Hill y Hoffman, 2003; Lent et al., 2005, Waller, 2006) como con muestras de estudiantes de educación secundaria (Fouad y Smith, 1996; Lent, Brown, Nota et al., 2003, Nauta y Epperson, 2003). Sólo en el trabajo de Lent, Brown, Schmidt, et al. (2003) el vínculo entre expectativas de resultado e interés hacia el área técnica evaluada no alcanzó la significación en el modelo estimado. Por su parte, Gainor y Lent (1997) encontraron resultados poco definitivos para la relación entre los intereses y los objetivos de carrera, puesto que varió significativamente en función de la medida usada para estos últimos.

Cuando en los modelos la predicción se limitó a los intereses y, por tanto, el análisis a los vínculos 1 y 2, también se pudo verificar el efecto significativo de las expectativas de *autoeficacia* y resultado, tanto en muestras de estudiantes de educación secundaria (Lopez et al., 1997; Turner et al., 2004) como con universitarios (Adachi, 2004; Bishop y Bieschke, 1998; Smith, 2002), con la sola excepción de un estudio en el que las expectativas de *autoeficacia* no predijeron el interés por la actividad investigadora en el nivel doctoral (Khan, 2001).

Por otro lado, los resultados obtenidos con muestras de norteamericanos de origen asiático (Tang et al., 1999), norteamericanos de origen mexicano (Flores y O'Brien, 2002, Flores et al., 2006) y de estudiantes turcos (Özyürek, 2005), aunque consistentemente mostraron que la *autoeficacia* en un área dada es un predictor significativo del interés hacia la misma (vínculo 1), no proporcionaron, sin embargo, apoyo empírico a

la hipótesis que establece que los sujetos formulan objetivos o metas académico-profesionales de acuerdo a sus intereses (vínculo 3), verificada, como hemos comentado, en la mayor parte de los trabajos. Además de considerar las particularidades culturales señaladas por los propios autores, conviene notar que en ninguno de estos cuatro trabajos se incluyó la variable *expectativas de resultado*, lo que podría contribuir también a explicar este patrón de resultados.

El efecto hipotetizado de las expectativas de *autoeficacia* sobre las de resultado (vínculo 7) también recibe apoyo en todos los trabajos revisados en los que se evaluó mediante metodología causal, tanto en el nivel universitario como en el secundario, de modo que parece verificarse empíricamente la asunción de que la confianza del sujeto en su capacidad para el desempeño en un área de actividad funciona como un determinante de las consecuencias que anticipa de su implicación en la misma.

Resultados algo menos definitivos hemos encontramos al revisar los efectos directos de las expectativas de *autoeficacia* sobre las intenciones u objetivos (vínculo 10). En el nivel universitario, Ferry et al. (2000) obtuvieron un *path* entre *autoeficacia* científico-matemática y objetivos/intenciones de magnitud ciertamente modesta ( $\beta = .08$ ), aunque significativa. Por su parte, en los modelos evaluados por Fouad et al. (2002), sólo en una de las cuatro áreas consideradas, la lingüística, alcanzó la significación el coeficiente correspondiente. Los modelos de regresión evaluados por Lent, Brown, Brenner et al. (2001), Diegelman y Subich (2001) y Lent, Hill y Hoffman (2003) también sugirieron que los intereses podrían mediar completamente los efectos de la *autoeficacia* sobre las intenciones u objetivos. Lapan et al. (1996), sin embargo, hallaron efectos de la *autoeficacia* en el área científica sobre las intenciones tanto directos ( $\beta = .33$ ) como indirectos a través de los intereses en el área matemática, resultados similares a los obtenidos por Waller (2006). Por lo que respecta al área de la ingeniería, tanto en el trabajo de Lent, Brown, Schmidt et al. (2003) como en el de Lent et al. (2005), el efecto fue significativo.

En lo que se refiere al trabajo con estudiantes de educación secundaria, Fouad y Smith (1996) encontraron de nuevo un vínculo significativo de baja magnitud entre *autoeficacia* científico-matemática e intenciones ( $\beta = .13$ ). No obstante, Lent, Brown, Nota et al. (2003) sólo hallaron *paths* significativos entre los constructos *autoeficacia*-objetivos para dos de las seis áreas evaluadas. Estos resultados vuelven a sugerir que, aunque los intereses median las relaciones de la *autoeficacia* sobre las intenciones, tal mediación podría variar en función del contenido del área evaluada.

En el contexto concreto del proceso de toma de decisiones, los resultados de Betz y Vuyten (1997) sugerían que la *autoeficacia* vocacional no predecía significativamente

las intenciones de exploración de alternativas de carrera. Sin embargo, Ochs y Roessler (2004), quienes emplearon básicamente los mismos instrumentos, sí encontraron efectos significativos tanto en la muestra de alumnos con dificultades de aprendizaje como en la muestra general empleada en los análisis.

Finalmente, la revisión del efecto directo de las expectativas de resultado sobre las intenciones/objetivos (vínculo 8) presenta menos excepciones. Así, se ha verificado en la mayor parte de trabajos (Betz y Voyten, 1997; Ferry et al., 2000; Fouad et al., 2002; Fouad y Smith, 1996; Lapan et al., 1996; Lent, Brown, Brenner et al., 2001; Ochs y Roessler, 2004), aunque en unos pocos no se ha registrado un efecto significativo (Lent, Brown, Schmidt et al., 2003; Lent et al., 2005; Waller, 2006) o los resultados han sido desiguales, caso de Lent, Brown, Nota et al. (2003), donde se alcanzó la significación en tres de las seis áreas evaluadas.

## Conclusiones, limitaciones del trabajo y prospectiva

El perfil del estudio empírico que típicamente adopta el modelo cognitivo social para evaluar las expectativas, intereses y metas académico-profesionales de los estudiantes es el siguiente: trabaja con alumnos estadounidenses de los primeros años universitarios para analizar sus percepciones y valoraciones sobre el área científico-técnica y matemática, y hace uso de un diseño ex-post-facto que toma datos transversales para ser analizados mediante técnicas de análisis causal (*path* análisis o Modelos de Ecuaciones Estructurales con variables latentes). Sin embargo, la producción empírica sobre el modelo, tomada globalmente, es coherente con la vocación de generalidad y transferibilidad de los mecanismos básicos descritos por la Teoría cognitiva social.

De esta forma, se cuenta con aplicaciones del modelo en países como Italia o Japón (además, con resultados satisfactorios), con estudios desarrollados desde la educación secundaria hasta la de postgrado y en áreas tan diversas como la deportiva, lingüística, psicológica o la correspondiente a los procesos de toma de decisiones vocacionales.

La heterogeneidad es menor en lo que se refiere a las características metodológicas generales de los trabajos. Este hecho se justifica, en parte, por el objetivo compartido de validación de un modelo teórico, que se presta especialmente al uso de determinadas técnicas de análisis. No obstante, el hecho de que casi sin excepción



se realicen estudios correlacionales de carácter transversal lleva asociado limitaciones en términos de validación de hipótesis causales, lo que requeriría de diseños experimentales o longitudinales de investigación. Esta circunstancia indica una dirección clara para trabajos futuros, junto con la necesidad de superar algunas debilidades metodológicas ligadas a un uso no siempre adecuado de técnicas SEM.

Con todo, y por lo que se refiere a la evidencia disponible sobre el segmento nuclear del modelo, cabe decir que, tomados los resultados en conjunto la investigación revisada, ésta parece proporcionar un apoyo empírico notable para todas las hipótesis, acaso con la excepción del vínculo directo *autoeficacia*→intenciones/objetivos, donde esta afirmación precisaría de los matices ya comentados en el apartado de resultados.

Las conclusiones anteriores apoyan la pertinencia de acometer estudios de validación del modelo en el contexto del sistema educativo español, línea de trabajo apenas iniciada en nuestro país con los trabajos de Hernández (2001, 2003, 2004) en educación secundaria y, más recientemente, de Blanco (2006) en el nivel universitario.

Llegados a este punto, es importante recordar que el modelo cognitivo social ofrece un marco articulado para la intervención en el área de la orientación académico-profesional, por lo que su validación en nuestro contexto tiene interés no sólo teórico, sino sobre todo aplicado. Las expectativas de *autoeficacia* son consideradas como una dimensión maleable, susceptible de promoción y mejora mediante la intervención educativa sobre sus principales fuentes. Y otro tanto cabe apuntar de las expectativas de resultado. De hecho, el estrecho vínculo entre teoría e intervención constituye uno de los factores que más ha contribuido a la extensión de este enfoque<sup>5</sup>.

Para finalizar, es preciso señalar algunas limitaciones del presente estudio que señalan también nuevos caminos para la investigación futura.

En primer lugar, este trabajo es limitado en razón de su cobertura, por lo que cabría abordar un trabajo similar orientado a sistematizar la investigación y los resultados relativos a los segmentos del modelo que rodean al núcleo cognitivo social: los antecedentes inmediatos de las expectativas de *autoeficacia* y resultado, los factores contextuales y las conductas *de hecho* que se entienden consecuentes de las expectativas y de las metas expresadas. En segundo lugar, nuestro estudio presenta, en razón de su enfoque, las limitaciones típicas de una revisión narrativa, lo que constituye un primer paso necesario,

---

(5) Otros ejemplos de evaluación de intervenciones desde este marco, además del trabajo ya citado de Carbonero y Merino (2004), son los expuestos en Betz y Schifano (2000) o Diegelman y Subich (2001).

pero no suficiente, en la tarea de sintetizar la evidencia sobre el modelo estudiado. En este sentido, creemos que el trabajo realizado ha permitido poner de manifiesto la madurez de este ámbito de investigación, por lo que se abren numerosas vías para poder hacer uso en el futuro de técnicas cuantitativas de síntesis de la evidencia (meta-análisis).

## Referencias bibliográficas

- ADACHI, T. (2004). Career self-efficacy, career outcome expectations and vocational interests among Japanese university students. *Psychological reports*, 95(1) 89-100.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- BETZ, N.E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- BETZ, N.E. Y HACKETT, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- BETZ, N.E. Y SCHIFANO, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 35-52.
- BETZ, N.E. Y VOYTEN, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- BISHOP, R. M. Y BIESCHKE, K. J. (1998). Applying Social Cognitive Theory to Interest in Research Among Counseling Psychology doctoral student: a Path Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (2), 182-188.
- BLANCO, A. (2006). *Componentes actitudinales de la formación estadística. Un análisis causal desde la Teoría Cognitiva Social con estudiantes universitarios de Psicología*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral pendiente de publicación
- BROWN, D. & ASSOCIATES (Eds.). (2002). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROWN, D., BROOKS, L. & ASSOCIATES (Eds.). (1996). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CARBONERO, M.A. Y MERINO, E. (2002). La Escala de Autoeficacia Vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.

- (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- CUNNINGHAM, G. B., BRUENING, J., SARTORE, M. L., SAGAS, M. & FINK, J. S. (2005). The application of social cognitive career theory to sport and leisure career choices. *Journal of Career Development*, 32(2) 122-138.
- DIEGELMAN N. Y SUBICH L. (2001). Academic and vocational interests as a function of outcome expectancies in Social Cognitive Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 349-405.
- FERRY T., FOUAD N. & SMITH P. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behaviour: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 348-364.
- FLORES, L. Y., NAVARRO, R. L. & SMITH, J. L. & PLOSZAJ, A. M. (2006). Testing a model of nontraditional career choice goals with mexican american adolescent men. *Journal of Career Assessment*, 14(2) 214-234.
- FLORES, L. & O'BRIEN, K. M. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 14-27.
- FOUAD, N. & SMITH, P. (1996). A test of a Social Cognitive Model for middle school students: Math and Science. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (3), 338-346.
- FOUAD, N., SMITH, P. & ZAO, K. (2002). Across academic domains: Extensions of the social-cognitive career model. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 164-171.
- GAINOR, K. A. & LENT, R. W. (1998). Social cognitive expectations and racial identity attitudes in predicting the math choice intentions of Black college students. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 403-413.
- HERNÁNDEZ, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral no publicada.
- (2003). Hacia un modelo causal de los mediadores cognitivos de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria. *Miscelánea Comillas*, 61, 735-768.
- (2004). Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 89-112.
- KAHN, J. H. (2001). Predicting the scholarly activity of Counseling Psychology students: A refinement and extension. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 344-354.
- LAPAN, R. T., SHAUGHNESSY, P. & BOGGS, K. (1996). Efficacy expectations and vocational interests as mediators between sex and choice of math/science college majors: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 277-291.
- LENT, R. W. Y HACKETT, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

- LENT, R. W., BROWN, S. D. & HACKETT, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- LENT, R. W., HILL, C. E. & HOFFMAN, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97-108.
- LENT, R. W., LOPEZ, F. G. & BIESCHKE, K. J. (1993). Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 223-236.
- LENT, R. W., BROWN, S. D., NOTA, L. & SORESI, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 101-118.
- LENT, R. W., BROWN, S. D., SCHMIDT, J., BRENNER, B., LYONS, H. & TREISTMAN, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4) 458-465.
- LENT R. W., BROWN S. D., BRENNER, B., BATRA, S., DAVIS, T., TALLEYRAND, R. & SUTHAKARAN, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of Math/ Science educational options: A test of Social Cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*. 48 (4), 474-483.
- LENT, R. W., BROWN, S. D., SHEU, H., SCHMIDT, J., BRENNER, B., GLOSTER, C., WILKINS, G., SCHMIDT, L., LYONS, H. & TREISMAN, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interest and goals in engineering: utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84-92.
- LINDLEY, L. D. (2005). Perceived barriers to career development in the context of social cognitive career theory. *Journal of Career Assessment*, 13(3) 271-287.
- LOPEZ, F. G., LENT, R. W., BROWN, S. D. & GORE, P. J. (1997). Role of Social-Cognitive expectations in high school students' Mathematics-related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (1), 44-52.
- LOZANO, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 423-442.
- MITCHELL, L. K. & KRUMBOLTZ, J. D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and counselling. En D. BROWN, L., BROOKS, L. & ASSOCIATES (Eds.). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- NAUTA, M. & EPPERSON, D. L. (2003). A Longitudinal examination of the social cognitive model applied to high school girls' choices of nontraditional college majors and aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 448-457.
- OCHS, L.A. & ROESSLER, R.T. (2004). Predictors of career exploration intentions: A social cognitive career theory perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4) 224-233.
- ÖZYÜREK, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40(3) 145-156
- PÉREZ, E. Y FOGLIATTO, H. (2004). Desarrollo de un sistema de orientación vocacional asistido por computadora: el SOVI 3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 17 (1), 9-26.
- ROTTINGHAUS, P.J., LARSON, L. M. & BORGES, F.H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (2), 203-388.
- SMITH, S. M. (2002). Using the Social Cognitive Model to explain vocational interest in Information Technology. *Information Technology, Learning and Performance*, 20(1), 1-9.
- STEIGER, J. H. (2001). Driving fast in reverse. The relationship between software development, theory and education in structural equation modelling. *Journal of American Statistical Association*, 96(453), 331-338.
- SWANSON, J. L. & GORE, P. A., JR. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. En S. D. Brown & R. W. Lent (eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 233-269). Nueva York: Wiley.
- TANG, M., FOUAD, N. A. & SMITH, P. L. (1999). Asian Americans' career choices: A path model to examine factors influencing their career choices. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 142-157.
- TURNER, S. L., STEWARD, J. C. & LAPAN, R. T. (2004). Family factors associated with sixth-grade adolescents' math and science career interest. *The Career Development Quarterly*, 53, 41-52.
- ZELDIN, A.M. (2000). *Sources and effects of the self-efficacy beliefs of men with careers in Mathematics, Science and Technology*. Unpublished Doctoral Dissertation. EEUU: Emory University.

**Dirección de contacto:** Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Edificio «La Alameda». Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria. 28040, Madrid, España. E-mail: ablancob@edu.ucm.es





## **Ensayos e informes**





# La escuela rural española ante un contexto en transformación

## The spanish rural school in a changing context

Antonio Bustos Jiménez

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada, España.*

### Resumen

Las transformaciones producidas en el contexto rural durante los últimos años constituyen un argumento que obliga a revisar la realidad de la actual escuela rural. La generalización de costumbres, ritos y símbolos de carácter urbano se ha acomodado en los espacios ocupados por la vieja ruralidad, configurando un contexto diverso en el que ahora intervienen condicionantes como corrientes migratorias, tecnologías o explotación del tiempo libre. Encontramos realidades heterogéneas según el grado de incorporación de cada uno de estos elementos, dando lugar a escenarios que han dejado de ser uniformes desde hace décadas. A este hecho se le une que las semejanzas culturales son cada vez mayores por la reducción de modelos a símiles mediáticos. Por otro lado, el descubrimiento y retorno a lo rural está trayendo consigo el reconocimiento a un espacio que ha estado tradicionalmente desprotegido e infravalorado, pero también conlleva ciertos riesgos que la sociedad rural en algunos casos padece más que disfruta. Los cambios producidos en este medio afectan a las comunidades que componen sus escuelas, haciendo que el paradigma con el que se las ha considerado deba actualizarse. En este trabajo se realiza una descripción de las ruralidades del momento y se reflexiona sobre el papel que desempeña la escuela ante esta nueva realidad, ya sea como favorecedora del cambio o como fijadora de los rasgos definitorios de la tradición rural. El difícil equilibrio entre modernidad e identidad rural constituye un nuevo elemento de reflexión para la actual escuela rural, asumiendo que para su pervivencia es necesaria la mimetización con el medio, adecuando su situación estratégica. En el artículo se propone un modelo de escuela con capacidad para

realizar análisis adecuados del contexto, traducándose en una mejora de la eficiencia educativa y social. También se plantea la necesidad para el profesorado de modificar patrones de actuación.

*Palabras clave:* escuelas rurales, desarrollo rural, medio social rural, diversidad poblacional, urbanización.

### **Abstract**

The changes that have occurred in recent years for such centres of education provide a sufficiently strong reason to review our original concept of the rural school. In general, urban customs, practices and representations have been imposed on the old regions of rurality in which diverse factors such as current migration, new technology and forms of communication now intervene. We found heterogeneous realities depending on the degree of incorporation of each of these elements, resulting in scenes that have become standard for decades. In this fact is that it unites the cultural similarities are growing by the reduction of models similes media. The rediscovery and return to rural areas is bringing recognition to an area traditionally unprotected and undervalued, but this also carries certain risks that the rural society may suffer rather than benefit. The changes produced by these factors affect the communities, especially the schools, necessitating that the conventional way in which they are considered be replaced. This paper provides a description of today's rural environment and offers ideas about how to rescue the school in its new situation, either by supporting the changes or by upholding the defining characteristics of the rural tradition. The tricky balance between modernity and rural identity represents a new factor to be considered for the present day rural school, recognising that for its survival it is necessary to blend in with the environment, adapting its conception. The article proposed procedures so that the school have the capacity to perform adequate analysis of the context, translating into an improvement in the social and educational efficiency. This new situation also raises the need for teachers change their patterns of action.

*Key words:* rural schools, rural development, rural social environment, population diversity, urbanization.

La situación actual de la escuela rural no es la de épocas anteriores. Las transformaciones que se viven en el medio rural nos llevan a pensar que el concepto tradicional de Escuela Rural debe ser revisado. Multitud de factores hacen que el paradigma tradicional a través del que se ha considerado a este tipo de escuela deba ser reconfigurado. Corrientes migratorias, incorporación a la Sociedad de la Información, nueva demogra-

fía, visibilidad de la mujer, diferentes modelos de desarrollo o sistemas de comunicación viaria mejorados son elementos que condicionan una realidad heterogénea y diferente a las conocidas históricamente en este contexto.

La intensidad de las transformaciones en estos espacios está siendo desigual, poniéndose de manifiesto diversos paisajes rurales en función del grado de influencia de los elementos enumerados. La ruralidad uniforme parece que ya no existe y tampoco una clara identificación del espacio rural con el espacio agrario. Por otro lado, paradójicamente, asistimos a una cada vez mayor generalización de modelos de actuación urbanos que han llegado a los pueblos y se han instalado sobre lo que ha sido hasta ahora su imagen ancestral. Esta urbanización de estilos de vida es percibida con preocupación por quienes analizan el fenómeno, siendo algo que no protagoniza la población rural, sino que le acontece en la mayor parte de los casos.

El marco general es el de una sociedad en claro proceso de cambio y la institución escolar es ciertamente resistente a generar modificaciones en su seno. En los centros educativos rurales españoles se está incrementando progresivamente el propósito de acomodar su identidad a un escenario en constante transformación con la ayuda de planteamientos organizativos versátiles, favoreciendo las administraciones educativas con mayor o menor éxito este proceso. Adecuar el potencial de esta escuela a las condiciones variables que vive el medio le exige un esfuerzo de mimesis, pero también la posibilidad de no introducir mayores desequilibrios sobre la tradicional identidad rural. La forma en que sostiene los rasgos definitorios de la sociedad rural y el modo en que contribuye a la fijación de población en espacios con pérdida demográfica, están constituyendo finalidades que parecen ir en diferentes direcciones. El modo en que se armonizan es una de las mayores dificultades con las que se encuentran los docentes y responsables de este tipo de escuelas en la actualidad, entre otras cosas, porque parten del convencimiento de que los cambios en el contexto son los responsables de las transformaciones escolares y no a la inversa.

## Heterogeneidad estructural

El informe anual elaborado por la Fundación Encuentro (2007) pone de manifiesto que la población rural española ha comenzado a recuperarse del déficit demográfico de épocas pasadas<sup>1</sup>. En el período 2001-05 se ha incrementado en más de medio

<sup>(1)</sup> El *Informe España 2007, una interpretación de su realidad social*, está dedicado al análisis de la situación actual del medio rural español.

millón de personas la población rural como resultado de una nueva situación inmigratoria que hace frente a la tradición emigratoria. Por un lado, se ha ralentizado el éxodo rural de décadas anteriores y, por otro, se reconoce la presencia de nuevos flujos de población absorbida por el medio rural, atraída por factores sociales, económicos y medioambientales. La llegada de nuevos pobladores obedece a la tendencia que el mercado ofrece, pero también es un hecho que los atractivos turísticos, culturales o medioambientales suponen un nuevo reclamo.

En la actualidad, se observa en los espacios rurales<sup>2</sup> la existencia de una nueva amalgama humana formada por *retornados* (antiguos emigrantes que regresan a sus pueblos), *población flotante* (la que llega en fines de semana y vacaciones con segunda residencia en este medio), *turistas* (suelen ser urbanícolas, totalmente desconectados de la vida rural) y *neorrurales* (establecen negocios y empresas atraídos por las posibilidades de actividad económica). Además, no es menos importante el colectivo que está haciendo engrosar más los censos de población en este contexto: la *población inmigrante*, que en los últimos años está suponiendo un factor de rejuvenecimiento y aumento de la natalidad, compensando en algunas zonas la geriatrificación que tradicionalmente ha perjudicado el crecimiento demográfico. Las familias de inmigrantes encuentran oportunidades laborales de sustento, en la mayor parte de los casos, pero también se encuentra a familias que obedecen a motivos asociados más a la calidad de vida y el bienestar. Principalmente, las provenientes del ámbito anglosajón, anteriores residentes de núcleos urbanos, se ajustan más a este último modelo, tomando la decisión de instalarse en estos espacios a través de flujos de amenidad<sup>3</sup>.

Una de las razones que hacen que el actual medio rural esté aumentando las posibilidades de desarrollo económico está siendo la conversión de una concepción agrarista y territorial del medio hacia un enfoque agro-territorial (Moyano, 2005). Se está considerando en la mayor parte del territorio que la agricultura debe continuar siendo el motor del desarrollo de numerosas zonas rurales, pero mejorando la eficiencia y la com-

---

<sup>(2)</sup> Aunque la consideración de «espacio rural» puede valorarse desde criterios culturales y antropológicos, evitando que sea tan sólo una categoría espacial (Camarero, 1993), tomamos en este trabajo el criterio demográfico con el objeto de simplificar el análisis. Para ello hemos utilizado el umbral de población que establecen la OCDE, la Unión Europea y el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, considerando espacios rurales los de menos de 10.000 habitantes (otras fuentes, como el Instituto Nacional de Estadística, desde los años 50, considera que los municipios rurales son los de menos de 2.000 habitantes).

<sup>(3)</sup> Proceso descrito en el Informe sobre Inmigración elaborado por el Defensor del Pueblo Andaluz en 2005 y el Informe de la Fundación Encuentro (2007). Hace referencia a la mejora en la calidad de vida.

petitividad de las explotaciones agrarias. Forma parte del modelo para el desarrollo rural de los años ochenta y ha sido fomentado por la política de la PAC<sup>4</sup>.

En otras zonas ha arraigado el planteamiento de igualar el bienestar del medio rural con el urbano a través de la diversificación de actividades. Estamos asistiendo a una transformación en las ocupaciones profesionales en la que se ha pasado del agrarismo a la terciarización, persiguiendo generar empleo, fijar población y aumentar la calidad de vida (García, 1997). Los programas Leader y Proder<sup>5</sup> han sido, en los últimos quince años, exponentes concebidos para el crecimiento de este modelo. En la actualidad, el enfoque agro-territorial armoniza el intento de lograr un futuro viable para los habitantes del mundo rural con el desarrollo de nuevas actividades económicas. La conservación forma parte de las demandas que el medio plantea y esto trae consigo nuevas políticas de conservación ambiental para fomentar el desarrollo sostenible y la mentalidad de protección ecológica, siendo también motivo de atracción de nuevos pobladores (Sevilla-Guzmán y Woodgate, 2002). En esta línea se ha aprobado el último reglamento de desarrollo rural de la UE (2005), planteando como objetivos la competitividad de la agricultura, la diversificación económica, la calidad de vida y la protección del medio ambiente<sup>6</sup>.

Otro factor que se acentúa recientemente en el mundo rural es la visibilidad de la mujer. Tradicionalmente, ha sido un contexto fuertemente masculinizado tras el éxodo rural, ya que el género femenino tuvo en la búsqueda de empleo remunerado la recompensa que en el entorno (2) (3) local no pudo encontrar. Se acrecentó así el envejecimiento de la población del que hablábamos y disminuyó la natalidad (independientemente de la reciente recuperación que hemos comentado). La incorporación al empleo de la mujer rural está suponiendo una progresiva compensación cuantitativa entre géneros y a ello está contribuyendo el fenómeno de la inmigración en el ámbito agrario y de servicios a su alcance.

<sup>4</sup> La Política Agraria Común es uno de los elementos esenciales del sistema institucional de la Unión Europea. Gestiona las subvenciones que se dan a la producción agrícola en la Unión.

<sup>5</sup> PRODER (Programa Operativo de Desarrollo y Diversificación Económica de Zonas Rurales) es un conjunto de programas para el desarrollo rural que aplican medidas de desarrollo endógeno y que se han implementado exclusivamente en España. LEADER se inscribe en la política europea en favor del desarrollo rural, segundo pilar de la PAC. Para el período 2000-2006, se dirige a diversificar las actividades económicas de las zonas rurales a través de la puesta en práctica de estrategias innovadoras de desarrollo territorial, integradas y participativas.

<sup>6</sup> Crea el Fondo Europeo para la Agricultura y el Desarrollo Rural (FEADER) para financiar tres ejes:

- Eje 1: aumento de la competitividad del sector agrario y mejora de la calidad de las producciones alimentarias.
- Eje 2: mejora ambiental del medio rural y gestión sostenible de los territorios (Red Natura 2000).
- Eje 3: diversificación de la economía rural y calidad de vida en las áreas rurales.

Por otro lado, las políticas llevadas a cabo por los poderes públicos para el desarrollo e implantación de las tecnologías de la información y la comunicación están trayendo consigo paulatinamente la disminución de la *brecha digital*. No obstante, las diferencias entre el medio rural y el urbano siguen acentuadas por el desfase de tiempo existente entre el comienzo de la implantación y oferta de las iniciativas tecnológicas en ambos contextos. En este sentido, la Declaración de Principios que la ONU propuso en el año 2004 para construir la sociedad de la información está teniendo en el escenario rural español una aplicación progresiva, ya que compañías de telecomunicaciones y administraciones han tomado conciencia de la relevancia del problema. Progresivamente están dotando de las infraestructuras necesarias para el acceso a la banda ancha e impulsando su utilización. Si en un principio la ausencia de infraestructuras estaba motivada por la escasez de rentabilidad para las empresas instaladoras, originando que las zonas rurales aisladas lo estuviesen aun más, en estos momentos, el esfuerzo de las administraciones a través de convenios y proyectos está favoreciendo la extensión de la red. Por citar un ejemplo, Guadalinfo, en Andalucía, está permitiendo el acceso a la banda ancha de los 636 municipios de menos de 10.000 habitantes existentes en la Comunidad desde el año 2004<sup>7</sup>.

El grado en que se acomodan todos estos cambios en el medio rural está dando lugar a una realidad profundamente dispar en la que coexisten diferentes modelos sociales y de desarrollo. Se ha dejado de considerar a este ámbito como exclusivo para la producción de alimentos a valorarlo como espacio multifuncional. Territorios definidos por el uso exclusivo de actividades agrícolas y ganaderas han pasado a convertirse en espacios dinámicos e interconectados. Ello está dando lugar a *nuevas ruralidades*, propiciatorias del abandono de la vigencia de la tradicional ruralidad. Si la dispersión y el aislamiento de la población, la valorización de lo urbano y las actividades primarias formaban parte de este paradigma, estas nuevas ruralidades dan cuenta en mayor o menor medida de los fenómenos que hemos mencionado (Márquez, 2002; Gómez, 2004). Debido a que no se trata de un nuevo escenario uniforme, no es correcto hablar de nueva ruralidad como único contexto. La homogeneidad que prima este concepto, utilizado en singular, no es válida para el actual medio rural español. El diverso grado de incorporación de la inmigración, estilos de vida urbanos, desarrollo económico... lo invalida. Además, en términos globales, supone la inequidad de comparar el marco nacional o europeo (modelos desarrollados) con el de otros países subdesarrollados o

---

<sup>7)</sup> Programa desarrollado por la Junta de Andalucía en zonas remotas en las que el mercado de las telecomunicaciones no tenía ningún interés comercial.

en vías de desarrollo, en los que la nueva ruralidad se traduce en mejora de las comunicaciones viarias o llegada de los medios de comunicación, por ejemplo.

## Homogeneidad cultural

Si el mundo rural se ha convertido en un gran mosaico social y económico, no es menos cierto que la generalización de hábitos asociados al estilo de vida urbano está fomentando una cierta homogeneidad cultural. Paradójicamente, la *era global* extiende esquemas de actuación e interpretación reducidos a símiles mediáticos. La extensión centrífuga del modelo urbanita ha sido y sigue siendo una constante en el medio rural español. El carácter uniformador de los cambios está haciendo perder la riqueza que entraña la peculiaridad de cada lugar, por muy aislado que haya estado (el aislamiento se pone ya en duda, como hemos comentado). Existen peculiaridades que reflejan el elenco cultural a través de las tradiciones que el modelo de vida urbano, instalado progresivamente en el medio rural, pone en serio riesgo. La capacidad para absorber los recientes avances es reducida en la medida que aumentan y se distribuyen, inhibiendo irreversiblemente los rasgos inherentes al medio rural, por mucho que se aprecien ventajas en el retorno al mundo rural. La homogeneización de culturas y mentalidades es en la actualidad preocupante para la supervivencia de unas diez mil culturas diferenciadas existentes en todo el planeta (Sanz, 2000; García, 2001). Entre esas culturas están las rurales, que tienen su propia tradición, sus peculiares modos de ser y de actuar, así como sus sistemas de significación. Se tiende a perder la tradicional distancia entre las formas de ser, de aparecer, de vestir... entre las poblaciones rurales y las urbanas. Las formas de expresión son cada vez más parecidas y esta pérdida de identidad no se recupera fácilmente. Esta situación se acrecienta más en los casos en los que el medio rural se está convirtiendo únicamente en un espacio residencial para la población de las ciudades.

Las semejanzas son cada vez mayores y han sido acrecentadas por los estereotipos que extienden los medios de comunicación de masas. Ya no interviene el condicionante del aislamiento geográfico que favorecía la persistencia del estilo de vida rural. Fomentado además por el acceso y uso de la red, cada vez es más frecuente comprobar cómo se comparten patrones de vida urbanos en entornos rurales. Esta convergencia de la cultura rural y la urbana permite también que progresivamente se

acepten en este contexto situaciones como la convivencia en pareja sin matrimonio, la inmigración o el divorcio. La irradiación y arraigo de los nuevos modelos de relaciones constituyen avances que conviven con la pérdida de la identidad tradicional del mundo rural.

En los últimos tiempos, el proceso de urbanización ha dejado de ser un mero proceso cuantitativo, de acumulación de recursos, para pasar a ser un proceso de carácter cualitativo. Si los sociólogos han hablado de la urbanización como modo de vida, es porque ya no puede verse en términos de acumulación exclusivamente, sino en cuanto a extensión de estilos culturales, de modos de vida y de interacción social (Baigorri, 1995).

## Imagen actual de lo rural

Los esquemas de interpretación de la realidad que vive el medio rural pueden ser analizados desde una doble visión: la externa, que gravita en torno a la imagen que desde fuera se tiene en la actualidad sobre este ámbito, y la interna, que hace alusión al modo en que la población rural considera que es vista desde fuera.

Si nos centramos en la primera, se ha pasado de una valoración claramente negativa a otra positiva. Por un lado, se contraponen al malestar urbano extendido en las ciudades la calidad de vida de un medio rural más saludable, tranquilo, seguro y sociable. Por otro, se subrayan los valores ecológicos intrínsecos de los espacios rurales. La nueva reivindicación de lo rural, su exaltación y su consumo turístico, responde a la pérdida de calidad de vida percibida por la población urbana. Así, los habitantes de las ciudades que antes podían despreciar las formas de vida de los pequeños pueblos, elogian en la actualidad sus productos, su entorno y su cultura (Fundación Encuentro, 2007). Se ha producido un resurgimiento del interés por todo aquello que tiene que ver con lo rural y nuevas demandas sociales que valoran su potencial para la explotación del tiempo libre. Se ha descartado paulatinamente la identificación de lo rural con lo atrasado, con lo marginal y subdesarrollado para aceptar que se trata de un medio que también alberga oportunidades de eficacia y rentabilidad.

Analizando la segunda visión, se observa que la comunidad rural tiene la conciencia de que los cambios que se producen en su espacio no están protagonizados por ellos ni responden a un proyecto propio. Está generalizada la sensación de que la



población rural «no hace cosas, sino que le pasan cosas»<sup>8</sup>. En algunos casos, se introducen modelos de convivencia urbanos que friccionan con los comunes en este contexto. Si una buena parte de esta comunidad asume que son numerosas las ventajas que posee el fenómeno del retorno a lo rural para el impulso y desarrollo de zonas que podían haber estado expuestas a su definitivo estancamiento o pérdida de competitividad, no es menos cierto que se observan con escepticismo algunos de los cambios considerados como ajenos o impuestos. Pueblos de postal, pueblos dormitorio o pesebres son algunas de las denominaciones que comienzan a adquirir unos pueblos que se embellecen y restauran, pero en los que no se puede evitar una cierta sensación de artificialidad, lo que podríamos denominar como una cierta  *museización*  de los mismos y del territorio rural circundante (Solana, 2005). Pueblos para el disfrute de turistas y para el reposo y ocio, en los que existe una cierta desconfianza de la población autóctona hacia los cambios procedentes del exterior.

## Una escuela rural en consonancia con el medio

En un medio que cualitativamente ha pasado a ser mejor considerado y en el que el concepto de calidad de vida está siendo replanteado, la escuela y su profesorado afrontan el reto de actuar como fijadores de identidad o impulsores de los cambios. El difícil equilibrio entre las dos opciones supone para el profesorado un esfuerzo de adaptación en sus concepciones, en sus actitudes y en su formación. No es casual que en el Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en España (2007) se inste a las administraciones educativas a que atiendan de manera adecuada a los maestros y las maestras de este ámbito, insistiendo en la formación permanente para prestar un servicio educativo de calidad en el sector rural.

Las escuelas se encuentran en espacios vinculados estrechamente al territorio sobre el que están construidas y el territorio se caracteriza justamente porque tiene identidad propia. Sus habitantes forman parte de colectivos sociales con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos. Ante esta situación, la

<sup>(8)</sup> Extraído de las IV Jornadas sobre Escuela y Desarrollo Rural celebradas en mayo de 2006 (CPR de Lueca). Junto a expresiones sintéticas sobre la actual realidad rural, como «Se pasó demasiado rápido de la palangana al jacuzzi», forma parte de la intervención de Nina Fernández García (responsable del Seminario de Escuela Rural del Noroccidente de Asturias).

escuela rural tiene la necesidad de abrirse al contexto. Los docentes deben conocer y valorar los diferentes entornos, las tradiciones autóctonas, los valores y creencias propias de las zonas y los lenguajes silenciosos de las comunidades, haciendo el esfuerzo de integrarlos dentro del currículo escolar (Elboj, 2000; Boix, 2003 y 2004). Una valoración de la culturas locales puede abrir las puertas a la clarificación de un futuro viable, en el que se identifiquen y conserven las mejores características de la tradición integrando de manera creativa otras contribuciones modernas llegadas del exterior (Melo, 2000).

Resulta, pues, relevante el conocimiento de los diversos elementos que integran el día a día de las ruralidades, la relación que puede tener la escuela con las asociaciones, organizaciones, ONGs, industrias, comercios... Este planteamiento multidisciplinar en el análisis de estas realidades necesita ser comprendido desde la escuela por los docentes que la integran, ayudando a que su alumnado comprenda los efectos de los cambios y filtre los lenguajes dominantes. Ello exige al profesorado una alta capacidad para reflexionar sobre su trabajo por la incidencia en el sentimiento de arraigo con el contexto. Esa permeabilidad filtrada que el alumnado debe ser capaz de manejar modifica las actuaciones docentes, cuestionando, por ejemplo, la utilización de los instrumentos habituales de enseñanza y aprendizaje para un medio alejado de la cultura dominante. Si los libros de texto, los estereotipos divulgados en medios de comunicación y la incorporación de nuevos modelos de convivencia impulsados por la llegada de nuevos pobladores, no son siempre válidos para los escolares del medio rural, la escuela debe afrontar el reto de reestructurar sus procedimientos.

Históricamente, al profesorado de las escuelas rurales se le ha considerado con poca capacidad de movilización. La escasa sensación de arraigo con el medio ha sido consecuencia, principalmente, de percibir que estos centros son lugares «de paso»; inevitables durante un tiempo, pero canjeables por mejores destinos después. Ha sido un lastre para desarrollar proyectos de larga duración. Entre las metas para el profesorado está que pueda convertirse en un agente favorecedor de la cohesión de los futuros habitantes con su entorno, evitando la desconexión entre futuro y territorio. Además, se sigue dando por descontado que la pervivencia de la escuela tiene incidencia directa en su medio inmediato. Aquello de que «si la escuela se cierra el pueblo se muere» sigue constituyendo en estos espacios una realidad que en algunas zonas españolas condiciona la vida de los pueblos.

Interpretar el sentido de los cambios y hacer que se interprete también por el alumnado ha de ser considerado por la escuela insertada en este medio. Uno de los

elementos más importantes de los que hablábamos como definitorios de la actual realidad rural es el de la inmigración. El actual marco de incorporación de alumnado inmigrante se extiende a todos los escenarios del territorio español y, en algunas comunidades autónomas, en el contexto rural, es donde más está incidiendo la llegada de alumnado de otras nacionalidades. En Andalucía, por ejemplo, los porcentajes de niños y niñas procedentes del extranjero son ya superiores en escuelas rurales que en urbanas<sup>9</sup> (Bustos, 2006). Esta mixtura social tangible posee también, y no es menos importante, matices cualitativos que condicionan los patrones de convivencia. Afrontar este hecho con equidad obliga a las escuelas a dotar de herramientas que faciliten la interculturalidad, por lo que la escuela posee un papel catalizador de las relaciones con el medio y su profesorado debe estar formado en esta necesidad.

El hecho de que el docente de escuela rural siga siendo en ocasiones uno de los principales referentes culturales y educativos de muchos pueblos, le otorga mayor relevancia que la que posee en otros contextos. Llega incluso a suplir en ocasiones las carencias de servicios sociales en horarios no escolares, algo que no es habitual en centros de ciudades o localidades de gran tamaño. Se afirma así la sobrevaloración que adopta su papel en este medio, ya que se espera siempre más implicación en las dinámicas de este ámbito.

Si, además, el análisis del contexto que realice el profesorado tiene en cuenta la perspectiva ecológica, acaba conociendo el tipo de relaciones interpersonales de la localidad e impulsa la conservación de tradiciones y patrimonio, se favorece la cohesión del alumnado con el medio sin descuidar el marco de modernidad. Sigue siendo necesario, no obstante, dotar de la capacidad para abstraer puntualmente al alumnado de su contexto, dotándole de herramientas tecnológicas que le saquen del aislamiento como estrategia de conocimiento.

En la función de no achicar el horizonte social de los niños y niñas rurales reside también otro de los principales retos. La casi total seguridad de que muchos acabarán siendo empleados en actividades laborales primarias, sin otro tipo de proyección por falta de desarrollo en el medio, no debe hacer prescindir a la escuela de la oportunidad de compensar las carencias de las que tanto se ha hablado. Es otro argumento fundamentado en la equidad que favorece la igualdad de posibilidades respecto al alumnado urbano.

---

<sup>9)</sup> El porcentaje de alumnado inmigrante en centros no rurales es del 4,08%, mientras que en centros rurales el porcentaje se sitúa en el 6,87 %.

## Referencias bibliográficas

- BOIX, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Ciss-praxis.
- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CAMARERO, L. F. (1993). *Del éxodo rural y del éxodo urbano*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- ELBOJ, C. (2000). Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información. *Revista de Educación (Madrid)*, 322, 59-68.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2007). *Informe España 2007. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro-CECS.
- GARCÍA, B. (1997). Del agrarismo a la terciarización: modelos de actividad en la sociedad rural. En C. GÓMEZ Y J.J. GONZÁLEZ (comps.), *Agricultura y sociedad en la España contemporánea* (pp. 635-652). Madrid: CIS.
- GÓMEZ, S. (2004). Nueva ruralidad: notas para el debate. Mesa redonda Desarrollo rural en el Chile de hoy: un desafío para la superación de la pobreza, Santiago de Chile, diciembre (en papel).
- MÁRQUEZ, D. (2002). *Nuevos horizontes en el desarrollo rural*. Madrid: Akal.
- MELO, A. (2000). Educación y formación para el desarrollo rural. *Revista de Educación (Madrid)*, 322, 89-100.
- MOYANO, E. (2005). Nuevas orientaciones de la política europea de desarrollo rural. *Revista de Fomento Social*, 238, 219-242.
- SANZ, F. (2000). Presentación: Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural. *Revista de Educación (Madrid)*, 322, 7.
- SEVILLA-GUZMÁN, E. Y WOODGATE, G. (2002). Desarrollo rural sostenible: de la agricultura industrial a la agroecología. En M. REDCLIFT Y G. WOODGATE (Comps.), *Sociología del medio ambiente. Una perspectiva internacional* (pp. 77-96). Madrid: McGraw-Hill.
- SOLANA, M. (2005). ¿La constitución de una nueva ruralidad? Migración y cambio sociodemográfico en áreas rurales de Gerona: el caso del «Empordanet». *Centro de estudios sobre la despoblación y desarrollo en áreas rurales*, 2, 1-119.
- UE (2005). *Reglamento CE 1698/2005, 20 de septiembre. Relativo a la ayuda al desarrollo rural a través del Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural (FEADER)*. CE: Diario Oficial de la Unión Europea (21/10/2005).

## Fuentes electrónicas

- BAIGORRI, A. (1995). De lo rural a lo urbano. V Congreso Español de Sociología, Granada. Recuperado el 14 de abril de 2008, de: <http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf>
- BOIX, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural*. Recuperado el 14 de abril de 2008, de <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- GARCÍA, M. (2001). Habitaciones separadas (o las grietas de la modernidad). *Gazeta de Antropología*, 17. Recuperado el 14 de abril de 2008, de: [http://www.ugr.es/~pwlac/G17\\_19Modesto\\_Garcia\\_Jimenez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G17_19Modesto_Garcia_Jimenez.html)
- MEC (2007). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (2004-2005)*. Recuperado el 14 de abril de 2008, de: <http://www.mec.es/cescs/informe-2004-2005/b-indice.pdf>

**Dirección de contacto:** Antonio Bustos Jiménez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Cartuja. 18071 Granada, España. E-mail: [abustosj@ugr.es](mailto:abustosj@ugr.es)



# Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación<sup>1</sup>

**Víctor Santiuste Bermejo**

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.*

**M<sup>a</sup> Luisa Arranz**

*I.E.S. Santamarca de Madrid.*

## Resumen

Este trabajo estudia el concepto de evaluación en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros inclusivos de Educación Primaria. Se ha realizado en el marco de las actividades de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, entre los años 2005 y 2008. El proyecto ha sido dirigido por la Doctora Watkins (miembro directivo de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial) y ha contado con la colaboración de expertos de los 23 países que han participado en el mismo. El proyecto ha constado de dos etapas diferenciadas: la primera, de carácter teórico, ha analizado los sistemas educativos de cada país, en lo concerniente a la evaluación inclusiva; además, ha estudiado los conceptos de evaluación y ha clasificado las publicaciones sobre evaluación e inclusividad. La segunda fase ha estudiado diferentes casos prácticos acerca de la educación inclusiva de alumnos afectados en centros de educación ordinaria, dificultades como por ejemplo: alumnos con dificultades de aprendizaje severas, sordos, deficientes psíquicos, etc. en 5 países europeos Alemania, Austria, Dinamarca, Francia e Inglaterra. Se consideran los aspectos relativos a los marcos legales y las normativas acerca de la evaluación en los centros inclusivos y cómo condicionan su aplicación práctica. También se ha considerado el sistema para pasar de una evaluación de déficit o modelo médico hacia un enfoque educativo. El trabajo se centra en cómo la evaluación en aulas inclusivas puede aportar información que influya en la toma de decisiones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice en las mejores condiciones. El trabajo pretende

---

<sup>(1)</sup> Expertos del Ministerio de Educación en el Proyecto «Assessment in Inclusive Settings»

ser una fuente de información para los que trabajan en el campo de la evaluación tanto desde la perspectiva de la normativa como en la práctica.

*Palabras clave:* evaluación, evaluación para el aprendizaje, evaluación inclusiva, centros inclusivos

### **Abstract**

This piece of work has, as its main focus, an assessment that informs about teaching and learning in primary inclusive settings. It has been realized within the European Agency for Development in Special Needs Education between the years 2005- 2008. The project has been directed by Dr. Watkins (staff member of the European Agency for Development in Special Needs Education) and experts from 23 participating countries have collaborated too. It is divided into two different phases: the first of which is of a theoretical character and has analyzed the educational systems of each intervening countries, regarding inclusive education; it has, also, studied the concept of assessment and has, finally, classified publications on assessment and inclusion. The second phase has studied different practical cases of inclusion pupils affected by severe learning difficulties, deafness, psychological problems, etc. in 5 European countries, (Austria, Denmark, England, France and Germany). The work considers issues relating to legal frameworks and policies for assessment in inclusive settings and how this direct assessment is practiced. It also considers the key question of how to move assessment procedures away from a deficit approach or medical model towards an educational approach. Overall, the article considers how assessment in inclusive classrooms can inform decision-making about teaching and learning in the best possible ways. The work aims to provide a useful source of information for policy makers and practitioners working with assessments in primary inclusive settings.

*Key words:* assessment, assessment for learning, inclusive education, inclusive school

## **Introducción**

En el año 2004, los Representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial consideraron fundamental el estudio de la evaluación en el marco de la educación inclusiva. A tal efecto diseñaron el proyecto «Evaluación e Inclusión Educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación» en el que vieron necesario examinar el proceso de evaluación en un contexto de inclusión y destacar ejemplos de buenas prácticas. La cuestión básica era «cómo» pasar de una



evaluación centrada en los déficits del alumno (enfoque médico) a un planteamiento educativo que se sustentara en el proceso enseñanza-aprendizaje y que considerara el contexto educativo. Tras reflexiones y debates entre los miembros de la Agencia y los países observadores, se introdujo el análisis normativo, por la incidencia de los marcos legales y las políticas sobre la evaluación para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

La meta de la primera fase del proyecto era examinar cómo la normativa y la práctica en evaluación pueden ayudar a mejorar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje. También se acordó que el estudio de la evaluación sería en la educación primaria y en centros inclusivos de educación ordinaria.

En esta fase, se revisaron las publicaciones sobre evaluación en centros inclusivos y se recogieron las disposiciones legales de cada país. Cada país tiene un sistema educativo propio y, por ello, cada uno elaboró su informe sobre la normativa y práctica de evaluación en centros educativos ordinarios, con ejemplos de buenas prácticas. La finalidad era conocer la situación de cada país (el proceso de evaluación educativa general; la evaluación inicial y continua de los alumnos con necesidades educativas especiales; la escolarización del alumnado; las inversiones y partidas presupuestarias y el análisis de los Planes Educativos Individuales) antes de poder examinar la práctica de la evaluación en las aulas inclusivas de Educación Primaria.

La metodología empleada en el proyecto se basa en la creación de grupos de trabajo constituidos por expertos, coordinadores nacionales y personal de la Agencia que dirijan los debates y las conclusiones de las sesiones de trabajo. En una segunda fase, se efectuaron visitas a cinco centros escolares y de recursos de Alemania, Austria, Dinamarca, Francia e Inglaterra. Se pretendía explorar en detalle la práctica de la evaluación en un ámbito escolar de educación inclusiva. Para la elaboración de la documentación se ha utilizado la información obtenida de las observaciones, los debates y las reflexiones realizadas durante y después de cada visita de estudio.

La metodología se ha completado con una comunicación a través de la red.

También se reflexionó sobre el significado de algunos términos utilizados en los diferentes sistemas educativos de cada país. El principal fue el concepto de evaluación, para consensuar uno de uso común en el proyecto, tal y como:

La evaluación se refiere a la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados y/o desarrollados en las distintas áreas de su experiencia educativa (académica, conductual y social) (Watkins, A. (ed.), 2007, p. 15)

Esta definición engloba los métodos y procedimientos de todas las formas de evaluación. También, remarca a los agentes implicados en la evaluación: profesores-tutores, maestros y demás personal docente, el personal pedagógico externo, además de los padres y los propios alumnos. Así, la información sobre la evaluación no solo concierne al alumno, sino también al contexto de aprendizaje y, en ocasiones, al ambiente familiar.

También se acordó qué centros se consideraban «inclusivos», porque tampoco estaba claro y se fijó el de la UNESCO:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Declaración de Salamanca, 1994, p. 8)

El término inclusión en el ámbito educativo ha pasado por diversas etapas. Comienza con la propuesta de que los alumnos con necesidades educativas especiales tienen el derecho a un currículo apropiado a sus necesidades y que los sistemas educativos tienen el deber de acogerlos y actualmente se refiere al grupo de alumnos que tienen la posibilidad de ser excluidos de la escolaridad normal. En correspondencia, los centros inclusivos son los que tienen alumnos con y sin necesidades educativas especiales aprendiendo juntos y, además, trabajan para desarrollar un currículo que permita el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Complementariamente fueron identificadas las características de la educación inclusiva según se entienden en todos los países intervinientes en el proyecto, así como las estrategias de evaluación que tienen en los contextos educativos de inclusión. En la mayoría de los países, la evaluación de los progresos de un alumno es un proceso pedagógico y, además, un acto administrativo basado en disposiciones legales.

## **Evaluación inclusiva**

En el análisis de los sistemas educativos de evaluación europeos se vieron similitudes en los enfoques y objetivos y, aunque en cada país los sistemas se hayan ido transformando, la normativa y la práctica sobre evaluación es el resultado del desarrollo legislativo y de la concepción del proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, no existe consenso sobre términos como discapacidad, necesidades especiales o incapacidad y estas diferencias son más patentes en la administración, la financiación y los procesos reguladores que entre los tipos de necesidades educativas especiales en cada país (Meijer, 2003, p. 9).

Todos los países tienen procesos de evaluación general, centrados en comparar logros y en el seguimiento de los niveles educativos. Hay procedimientos específicos y normativos de evaluación individual para identificar las necesidades especiales e informar sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje. En todos los países, los equipos multidisciplinares están implicados en la evaluación vinculada a la identificación inicial de necesidades educativas especiales. La información recogida sobre los progresos y dificultades de un alumno está unida a la implicación de los profesionales que proceden de diversos campos (salud, social, psicológico) y pueden conllevar diferentes tipos de evaluación de rasgos concretos sobre el funcionamiento del alumno en diversas áreas. La accesibilidad a los especialistas multidisciplinares y su apoyo, si es preciso, mejora la eficacia de los profesores-tutores.

La evaluación es concebida como continua y formativa, es decir una evaluación para el aprendizaje y no meramente del aprendizaje. Surge como una clase cualitativa y está relacionada con los procedimientos evaluadores. Esta clase de evaluación se realiza habitualmente en las aulas por maestros y otros especialistas. En los centros inclusivos, la evaluación se vincula a los programas de aprendizaje que siguen todos los alumnos. Puede o no tener elementos sumativos ligados a los programas de aprendizaje. Los métodos de evaluación coinciden en planteamientos y contenidos de área y en procesos para todos los alumnos. Se destacan tres elementos en la evaluación del aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales:

- La obligatoriedad de referir la evaluación inicial a los objetivos del currículo.
- La necesidad de unir los objetivos del currículo y los esquemas de evaluación a los Planes Individuales Educativos (PIE).
- La adaptación de los métodos de evaluación en las clases ordinarias para detectar las necesidades de los alumnos con dificultades específicas.

Esta evaluación identifica logros y dificultades en relación a objetivos específicos, pero no siempre proporciona una retroalimentación formativa que oriente futuros programas de enseñanza-aprendizaje. Vincularla a los objetivos de un Plan Educativo Individual es uno de los puntos a tener en cuenta por los profesores en los centros inclusivos. Otra cuestión es cómo la evaluación sumativa gradúa los sistemas de trabajo que pueden

modificarse según las necesidades y dificultades específicas de los alumnos. A pesar de los distintos enfoques y usos, en todos los países se debate sobre los mismos puntos:

- Aumentar los progresos de todos los alumnos (incluidos los que tienen necesidades educativas especiales) empleando la información de la evaluación de forma eficaz.
- Desplazar el punto de mira de la evaluación de necesidades educativas desde la identificación inicial vinculada al diagnóstico y a la provisión de recursos, a menudo realizada por personas ajenas al centro, hacia una evaluación continua dirigida por los profesores-tutores y que trata de la enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar sistemas eficaces de evaluación continua formativa en los colegios ordinarios. Dar a los centros y a los profesores los instrumentos oportunos para responsabilizarse de la evaluación del aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales e incluso para identificar inicialmente las necesidades especiales de otros alumnos.

## Nuevas perspectivas

El principal reto al que hacen frente todos los países es desarrollar sistemas de evaluación que faciliten la inclusión, en vez de actuar como barrera potencial de ésta.

Para asegurar la calidad en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se establecen los derechos en la normativa educativa. La evaluación sumativa está claramente asociada a la *formativa como instrumento esencial para asegurar la calidad*.

Hay que desarrollar el concepto de «evaluación universal» donde todas las pruebas y procedimientos de evaluación se elaboren y diseñen para ser totalmente accesibles. En algunos países, la República Checa, Dinamarca, Reino Unido (Inglaterra) se está desarrollando una evaluación adaptada como parte integral del nuevo sistema, pruebas graduadas específicas de evaluación para alumnos con dificultades de aprendizaje que no pueden alcanzar los objetivos mínimos del currículo nacional. En Letonia, la evaluación se dirige hacia la habilidad en la resolución de problemas y no a la memorización de información o hechos; en Portugal, las evaluaciones nacionales se vinculan al aprendizaje de competencias. El informe de Francia propone que la evaluación de ámbito nacional no sea empleada para comparar alumnos, profesores, colegios y/o regiones. El de Suecia destaca...*la información de la evaluación para apoyar el desarrollo del alumno y el interés público de la información sobre la mejora de la escuela*

Emplear la evaluación inicial de necesidades educativas especiales para dar cuenta del proceso de la enseñanza-aprendizaje, supone un cambio de enfoque hacia un nuevo modelo educativo y atribuye más responsabilidad al profesor de la escuela ordinaria en la evaluación inicial y continua. Este cambio de enfoque en la evaluación inicial supone dejar de poner etiquetas a los alumnos según diagnóstico e ir hacia una evaluación que informe sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje). Holanda señala respecto a esta área principal de innovación, que la evaluación inicial de necesidades debería centrarse en decisiones sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje, evitando una innecesaria «categorización» de los alumnos. Los padres, los alumnos y profesores son los «clientes» de los resultados de la evaluación. Los profesionales multidisciplinares (servicios de salud, sociales y psicológicos), junto con los profesores, los padres y los alumnos del centro ordinario, trabajan en equipo en la evaluación inicial.

El vínculo entre evaluación inicial y provisión de recursos podría ser una futura línea de debate e innovación. El apoyo y los recursos para hacer frente a las necesidades educativas especiales de un alumno no dependen solamente de un diagnóstico «formal» y de la decisión que se haya tomado en la «identificación».

En Suiza, los equipos «interdisciplinares» que implican a los padres y a los alumnos son considerados como un medio para lograr un enfoque «contextual» en el momento de evaluar las necesidades de un alumno. En España, aunque los equipos multidisciplinares utilicen distintos instrumentos y perspectivas teóricas, se destaca la necesidad de asegurar el enfoque educativo de la evaluación y de hacer un seguimiento del trabajo de los equipos multidisciplinares implicados en el proceso para ver cómo sus recomendaciones son tenidas en cuenta en los Planes Educativos Individuales. La evaluación inicial debería conducir a informar sobre la preparación de un Plan Educativo Individual. En la mayoría de los países, hay un desplazamiento de la evaluación que sirve para diagnosticar hacia las recomendaciones para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. En Francia, la política educativa establece que la evaluación debería identificar los puntos fuertes y las necesidades así como los déficits y debería apuntar a informar sobre un Plan Educativo Individual. Los informes de Chipre, Italia, Holanda y Portugal subrayan la necesidad de que la evaluación sea contextual y esto lleva a conclusiones y recomendaciones como las siguientes:

- Desarrollar los equipos multiprofesionales para contribuir a la evaluación continua en las clases ordinarias. En España, se destaca la necesidad de hacer un seguimiento del trabajo de los equipos multidisciplinares implicados en el proceso para ver cómo sus recomendaciones son tenidas en cuenta en los Planes Educativos Individuales.

- Ampliar el objetivo de la evaluación para ir más allá del contenido meramente académico.
- Desarrollar los vínculos entre los Planes Educativos Individuales y la evaluación.
- Desarrollar el conjunto de métodos e instrumentos de evaluación para los profesores de las escuelas ordinarias.
- Desarrollar nuevas formas de registrar la información de la evaluación y evidenciar el aprendizaje del alumno.

Revisando los Informes Nacionales se aprecia, de una u otra forma, que todos los países tienen como objetivo encontrar el equilibrio entre estos procesos. Un enfoque equilibrado de la evaluación en centros inclusivos es el que cada «elemento» de la práctica de evaluación da información y se correlaciona con los otros. Se caracteriza, además, por una normativa y una práctica que evitan la evaluación de los «altos niveles de exigencia» y minimizan las potenciales consecuencias negativas de cualquier proceso para todos los alumnos, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales.

## Recomendaciones para legislar la evaluación

El objetivo principal es que todas las normativas y procesos de la evaluación fomenten la inclusión satisfactoria de todos los alumnos con posibilidad de exclusión. Para conseguirlo deben explicitarse factores de *la evaluación inclusiva* en:

### Principios

- La finalidad explícita de prevenir la segregación, evitando lo más posible las etiquetas y enfocando la práctica educativa que promueve la inclusión en centros ordinarios.
- Las necesidades educativas especiales de los alumnos deben ser consideradas en las normativas generales de evaluación.
- Derecho de todos los alumnos a participar en los procedimientos de evaluación.

- Todos los procedimientos de evaluación deben promover el aprendizaje de todos los alumnos, ser complementarios e informarse entre sí y «fomentar» la diversidad, identificando y valorando los progresos en el aprendizaje de cada alumno.

## Objetivos

- Mejorar el aprendizaje de todos los alumnos en los centros ordinarios.
- Informar del desarrollo del proceso de aprendizaje, utilizando diversos métodos, procedimientos e instrumentos.
- Incluir otros propósitos relacionados con la evaluación sumativa, con la identificación inicial de necesidades educativas especiales y con la supervisión de los niveles educativos.

## Métodos que...

- Informen a los profesores sobre los logros y sobre cómo desarrollar y mejorar en el futuro el proceso de aprendizaje de un alumno o de un grupo.
- Consideren el contexto educativo, los factores ambientales y familiares que influyen en el aprendizaje. Factores que amplían la evaluación para favorecer la inclusión de un individuo y que hacen más efectivas las decisiones, la gestión del aula y del centro.
- Incluyan una serie de estrategias y posibles métodos para evaluar alumnos, reuniendo datos claros de su aprendizaje. Las decisiones se basan en hechos y en los datos recogidos durante un tiempo. Es una «información valiosa añadida» sobre el progreso y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos (no solo puntual) para asegurarse de que se evalúa una amplia cobertura de todas las áreas, académicas y no académicas.

## Personas implicadas...

- El profesor, los alumnos, los padres y cualquier otro asesor puede participar en el proceso de evaluación.
- La participación y la colaboración entre los distintos agentes de la evaluación, compartiendo procedimientos y valoraciones del proceso.

- Estímulo para el alumno en el metaconocimiento de su propio proceso de aprendizaje y motivación para implicarle en su futuro educativo.

En los Informes de los países, hay evidencia de normativas legales y práctica que promueven la evaluación inclusiva. Como en el distrito austriaco del Tirol donde han suprimido las escuelas especiales y todos los alumnos afectados por dificultades severas de aprendizaje, están asistidos por maestros especializados, dentro de las aulas normales. Esta experiencia de inclusión es posible gracias un marco político adecuado, con una organización de centros apropiada y con el apoyo de los profesores a los que se reclama una actitud positiva hacia la inclusión.

Todos los países poseen algún tipo de legislación o normativa que regula las distintas clases de evaluación en los centros ordinarios inclusivos. Todas *las normativas* educativas deben promover la práctica de la evaluación inclusiva y considerar las necesidades de los alumnos con posibilidad de exclusión. La participación y la promoción de la educación de todos los alumnos es la finalidad de la evaluación inclusiva y, para ello:

- Ser accesible para todos los alumnos. Una evaluación «puntual» no parece suficiente para tomar decisiones sobre los alumnos, los profesores, los centros o la política de financiación y recursos.
- Todos los procedimientos de la evaluación deben de estar ligados al currículo escolar y a los Planes Educativos Individuales e informar sobre el aprendizaje, favoreciendo el empleo de distintos procedimientos.
- Promover el aprendizaje de todos los alumnos considerando la evaluación como instrumento eficaz para el seguimiento del alumno y para la planificación. La identificación y el desarrollo de las potencialidades y habilidades, requiere una formación adecuada que ha de recoger las normativas sobre la formación inicial y continua para profesores y especialistas.
- Evitar que el propósito «formativo» de la evaluación se distorsione o se pierda, con el uso exclusivo de métodos de evaluación cuantitativa.
- Comunicar a los alumnos y familias, los objetivos de todos los procedimientos de evaluación, como proceso positivo que destaca los progresos individuales.
- Estar claramente unida a otros aspectos como la financiación y los recursos que apoyan la inclusión.
- Evaluar e identificar las buenas prácticas para fundamentar las normativas.
- Evitar los procedimientos de evaluación demasiado burocráticos reforzando la autonomía escolar. La organización del apoyo eficaz es sumamente importante,



con estructuras que permitan la colaboración y el trabajo en equipo entre servicios educativos y departamentos.

## **Recomendaciones para profesores y centros**

*El profesor tutor* y el equipo de profesores son los principales agentes con que cuenta el sistema a la hora de asegurar la aplicación de la evaluación inclusiva en los centros ordinarios. La evaluación inclusiva en las aulas de los centros ordinarios requiere profesores con:

### **Actitudes para**

- Desenvolverse en la diversidad de las aulas en centros ordinarios.
- Entender las relaciones entre el proceso de aprendizaje y la evaluación.
- Enfocar globalmente la evaluación con información sobre la práctica en el aula y no centrada en la identificación de los déficits de los alumnos.
- Implicar a los padres y alumnos en los procesos de aprendizaje y evaluación.

### **Acceso a la formación**

- Conocimientos teóricos y experiencias prácticas sobre la aplicación de enfoques, métodos y herramientas al ámbito inclusivo.
- Una guía para definir objetivos de aprendizaje y para emplear los resultados de la evaluación como base de la planificación futura del aprendizaje de todos.
- Información y herramientas que relacionen el Plan Educativo Individual y la evaluación continua.

### **Acceso a Recursos y Apoyos**

- Colaboración entre los profesores, planificando y compartiendo experiencias de la práctica inclusiva.

- Implicación del alumno, de los padres y de los compañeros en la evaluación continua, planificada y apoyada desde la escuela por el equipo docente y el profesor tutor.
- Evaluación especializada en la identificación inicial de necesidades para poder aplicarla directamente en la práctica del aula.
- Variedad de recursos y herramientas sobre evaluación como manuales técnicos, materiales de evaluación en aspectos no académicos, autoevaluación y evaluación entre iguales...
- Flexibilidad en las obligaciones y tiempo de dedicación para actividades relacionadas con la evaluación inclusiva y asegurar las tareas cooperativas necesarias.

## Recomendaciones para la organización escolar

### Cultura organizativa

- La «mejora de la escuela» solo es posible con la aplicación eficaz de la inclusión. La filosofía y «cultura» escolar se basan en la creencia de que una evaluación inclusiva es más eficaz y mejor.
- Enfoque hacia las necesidades de los alumnos y actitud compartida en el claustro de que la evaluación es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y, como derecho, conlleva la participación e la implicación de todos los alumnos, con o sin necesidades educativas especiales, y la de sus padres.

### Planificación

- Identificación de las características ambientales del entorno y los procedimientos de evaluación que apoyan o dificultan la evaluación de necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Plan integral de centro con una normativa para la evaluación de todos los alumnos, con métodos para la evaluación, los informes y el seguimiento de los progresos de los alumnos, entre otros procedimientos.

- Acceso a una formación adecuada sobre los métodos de evaluación; ya que los profesores han de diseñar una metodología y unas herramientas de evaluación sobre aspectos sociales y conductuales del proceso de aprendizaje, además de los académicos teniendo en cuenta otros contextos, no solo el del aula y el del centro.

## **Flexibilidad**

- Provisión de recursos y flexibilidad en los procedimientos de trabajo para facilitar la colaboración, la comunicación eficaz entre los profesores, los padres, los servicios de apoyo externo y los profesionales implicados en los sistemas de inspección educativa.
- Determinación de estrategias para compartir las experiencias positivas y para aunar criterios de evaluación.
- Individualización del proceso de aprendizaje de los alumnos, con la contribución activa de éstos en la evaluación, recogiendo los datos de su propio aprendizaje y planificando los objetivos personales.
- Promoción de distintos enfoques sobre el proceso de aprendizaje, lo que implica flexibilidad para los profesores a la hora de tomar decisiones sobre cuándo y qué evaluar y accesibilidad a variedad de métodos y herramientas de evaluación.
- El equipo directivo, responsable del desarrollo de la evaluación inclusiva, debe estar apoyado por los agentes externos y por las normativas educativas.

## **Recomendaciones para los equipos especialistas en evaluación**

Hay consenso sobre la necesidad de equipos multidisciplinares en el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. Dependiendo de la situación de cada país, los especialistas son diferentes y su intervención puede producirse en distintos momentos de la educación del alumno, ya sea en la identificación inicial de necesidades educativas especiales o en la evaluación continua. Su trabajo debe contribuir eficazmente a la evaluación inclusiva en los centros ordinarios a través de:

- La comunicación personal con el alumno, con su familia y con su tutor.
- Su integración en un proceso de aprendizaje cooperativo, compartiendo las experiencias de enseñanza con todos los implicados en la educación inclusiva.
- Desde cualquier ámbito profesional (médico, psicológico y social), la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela inclusiva debe emplear métodos de calidad, con la perspectiva de que la evaluación debe ser una evaluación para el aprendizaje y no solo del aprendizaje (William, 2007). Los especialistas deben garantizar el equilibrio entre la necesidad de un diagnóstico específico de las necesidades individuales del alumno con la desventaja, que supone etiquetar, y categorizar a un alumno como consecuencia del diagnóstico.

## Referencias bibliográficas

- MEIJER, C.J.W. (Editor). (2003). *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- MADAUS, G. F. (1988). The influence of testing on the curriculum. En, TANNER, L., (Editor), *Critical issues in curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- (1996). *Learning: the Treasure Within*. Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century.
- WATKINS, A. (Editor) (2007). *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- WILLIAM, D. (2007). *Assessment for Learning: Why, What and How*. London: Institute of Education. University of London.

**Dirección de contacto:** Víctor Santiuste Bermejo. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Edificio La Almudena. C/ Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria. 28040, Madrid. E-mail: victorsantiuste@med.ucm.es

# Tres modelos para la Universidad

## Three models for University

**Vicente Manzano Arrondo**

*Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Experimental. Sevilla, España.*

**Luis Torrego Egado**

*Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía. Valladolid, España.*

### Resumen

Entre las diferentes posturas que se generan en torno a la función de la Universidad pueden destacarse dos modelos simplificados. Una tercera opción, hoy inexistente, es demandada desde diversos sectores sociales, especialmente desde movimientos sociales y sectores históricamente marginados. En el primer modelo, denominado «A», la Universidad es una entidad autónoma que se ocupa de la generación y transmisión de conocimiento para la formación integral de personas, científica e intelectualmente capaces. Es una institución que evita injerencias en su producción de saber. Para ello la institución requiere la ayuda económica del Estado. Para el modelo que hemos clasificado como «B», la Universidad es una entidad que debe ser sometida a procesos de control y que se ocupa de la generación de conocimiento relevante para el tejido económico y de la formación de profesionales bien cualificados. Para este modelo las palabras clave son excelencia, calidad, subsidiariedad o eficiencia, entre otras. Las fuertes presiones de cambio que vive la institución universitaria en la actualidad y las propuestas de los movimientos «alterglobalizadores» son catalizadores de un nuevo modelo. Esta postura, que hemos denotado como «C», toma de las anteriores la necesidad de la formación integral y la de rendir cuentas a la sociedad, si bien pone el énfasis en el trabajo de la Universidad básicamente orientado a la solución de los grandes problemas de la sociedad y de los nuevos problemas del planeta, no sólo desde la generación unilateral de conocimiento pertinente, sino también desde la intervención basada en el conocimiento generado junto con los protagonistas de la cotidianidad social. El modelo C surge desde la urgencia social que se lee desde las comunidades

olvidadas y la ciudadanía comprometida. Este modelo representa una esperanza: una Universidad comprometida, desde el conocimiento, con las mayores necesidades de la sociedad. Hoy su construcción está en proceso.

*Palabras clave:* función de la universidad, funcionamiento de la universidad, «altermundialización» del conocimiento, control de la universidad, crisis universitarias, futuro de la universidad.

### **Abstract**

Among the different attitudes most generally adopted about the main aim of the University, there are two simplified models that stand out, specially from social movements and historically excluded sectors. Third option, today non-existent, is demanded for several social sectors. According to a first model, so-called «A», University is an independent organization that takes care of the generation and transmission of knowledge for the comprehensive education and training for scientifically and intellectually able people. It is an institution that avoids meddlings for its knowledge creation. In order to that, institution requires economic aids from State. According to a second model so-called «B», University it is an organization that must be put under control processes, and that take care of the generation of the knowledge that is relevant to the economic system, as well as of the training of highly qualified professionals. For this model, keywords are excellence, quality, subsidiariness, the current strong pressures for changing upon university institutions, and the proposals from the alter-globalization movements are giving way to a new model. This attitude, which we are denoted like «C», takes from previous ones the need of the comprehensive education and the demand for accountability to the society, although it puts the biggest emphasis in the work of the University basically focused on searching for answers to the greatest problems of society, and to the new problems of the planet, not only by generating appropriate unilateral knowledge, but also by taking part in the generation of knowledge along with the main figures in the social daily nature. Model «C» arises from social urgency which is read from ignored communities and involved citizenship. This model represents a hope: involved University, from the knowledge, with the bigger society needs. Today its construction is in process.

*Key words:* aims of the university, the functioning of the university, alter-globalization of the knowledge, university control, university crisis, future of the university.

La forma con que se interpreta la función de la Universidad dista mucho de ser única: un ente romántico, una oportunidad de negocio, un motor de cambio social, un aliado para el tejido productivo, un espacio de aprendizaje, un edificio para la construcción

de conocimiento, un escaparate de prestigio, una plataforma para el poder... Surgen, con ello, muchos rostros para un mismo ente que, razonablemente, sufre un problema de «multidefinición». Sousa (2006) expresa esta situación como el resultado de un enfrentamiento a partir de tres crisis:

- De hegemonía: formar élite intelectual y científica o profesionales requeridos por el mercado.
- De legitimidad: establecer criterios exigentes de acceso o democratizar su espacio.
- Institucional: trabajar con autonomía o seguir los patrones exteriores de eficiencia.

Son crisis que han tomado forma como capítulo final (de momento) en una evolución histórica que ha ido acumulando lastre. Como señala Galcerán (2003), la Universidad se construye, tras los momentos iniciales, como un instrumento en el que se transmite el conocimiento ya generado a la élite que debe liderar la sociedad. Pasa después a constituirse como un espacio también de acceso limitado en el que se genera el saber. En su versión burguesa decimonónica, la orientación es «profesionalizante», pero únicamente en torno a las ocupaciones consideradas de interés para la élite y que indican una distinción de clase. En la segunda mitad del siglo XX, la Universidad se abre a un mayor sector poblacional y desdibuja su carácter de privilegio. Los centros se masifican, las instituciones proliferan y aumenta proporcionalmente el número de docentes e investigadores. La distinción social pierde fuerza y se reduce la probabilidad de traducir los estudios universitarios en una profesión adecuada a ello. El voluminoso segmento poblacional implicado en la Educación Superior, las infraestructuras que mueve y las conexiones con múltiples sectores de actividad terminan configurando a la Universidad, en los últimos años, más como una apetitosa oportunidad de negocio que como un servicio o un derecho.

Desde esta multiplicidad de rostros cabe dibujar, no obstante, dos modelos más o menos destacados.

## Modelo A

*La Universidad debe ser un espacio de construcción del saber que forma personas desde una perspectiva compleja, con fuerte calado intelectual. Es el principal foco de generación*

de conocimiento. Cualquier ciudadano o ciudadana debería tener la capacidad real de acceder a los estudios universitarios y, con ello, continuar con su proceso de educación integral en aras de su aportación cabal en la construcción de la sociedad. Para ello, la Universidad debe gozar de autonomía, de libertad para diseñar sus propios caminos de actuación. La autonomía está garantizada mediante el suficiente aporte de fondos públicos que otorgan a esta institución su carácter, precisamente, de servicio público. Los asuntos de docencia e investigación que deben ocupar a esta institución son los que observe en la sociedad incluso antes de que ésta lo demande mediante procedimientos de indagación adecuados, como el estudio de las urgencias sociales. Todo agente social (partidos políticos, empresas, movimientos sociales, organizaciones diversas, sindicatos, asociaciones, ciudadanía...) puede aspirar a ser un interlocutor válido, si bien son los propios miembros de la institución universitaria quienes deben gozar de mayor peso en las posibilidades de configuración. El mecanismo fundamental de progreso es la médula de la actividad científica: la curiosidad, el ansia por responder a los interrogantes, la búsqueda de la verdad.

Obsérvense, por ejemplo, las siguientes citas:

«Yo sigo creyendo que la Universidad es, esencialmente, como dice la antigua definición, una comunidad de maestros y de alumnos que buscan juntos avanzar en el saber» (Siguán, 2007, p. 36-37).

La Universidad es o debería ser una institución «preocupada por la creación y transmisión de saberes, por que esa transmisión y esa creación afecten integralmente a la existencia y por que forme íntegramente a las personas implicadas en ella» (Gallego, 2003, p. 122).

La Universidad debe ser «educadora de la razón, como apertura a todos los factores de la realidad» (Rubalcaba, 2003, p. 143).

«La universidad tiene un fin social, que consiste en conseguir una sociedad mejor, una sociedad más justa y más humana, más libre, más democrática, más respetuosa con la dignidad de la persona, más sociable, más solidaria» (Ponce, 2003, p. 158).

## Modelo B

*La Universidad debe ser* un espacio de formación donde los egresados y egresadas adquieran competencias y habilidades concretas para desempeñar su quehacer



laboral al más alto nivel, lo que permite rentabilizar los recursos que la sociedad ha puesto en su formación. El esfuerzo colectivo puesto en ello exige que los recursos se utilicen bajo criterios de eficiencia, lo que aconseja poner en marcha procesos de excelencia, de control y de exigencia sobre todos los miembros y sobre quienes aspiren a serlo. La Universidad debe responder en el cumplimiento de estos procesos rindiendo cuentas a la sociedad mediante las estrategias que establezcan los legítimos representantes de ésta. La institución debe ser lo menos gravosa posible lo que obliga a la aplicación del principio de subsidiaridad y a la búsqueda de ingresos fuera del soporte del Estado, vendiendo su conocimiento según las leyes del mercado y, por tanto, adecuándose a la demanda. Son interlocutores válidos especialmente los gobiernos (principalmente del Estado y autonómico), los empleadores y los colegios profesionales. El mecanismo fundamental de progreso es la competitividad: la lucha en el terreno del mercado o en el académico, para ofrecer más que los demás o en mejores condiciones.

Al hilo de esta postura, entre otros aspectos, más cercana al mercado, obsérvense las siguientes citas:

«(hay) que acercar la Universidad a una concepción de empresa productora del capital humano demandado por los mercados» (Rafael Puyol, entonces rector de la Universidad Complutense de Madrid, citado por Galcerán, 2003).

Nos encontramos en «una sociedad globalizada y competitiva en la que se introduce un nuevo concepto que se va difundiendo: el de *universidad de mercado*, siempre atenta y respondiendo a las demandas del sector productivo» (Plaza, 2003, p. 76).

«Si has decidido ir a la Universidad y quieres marcar la diferencia dentro de tu sector profesional al finalizar tus estudios, te damos la bienvenida al CEU». ([www.bienvenidoeltalento.com](http://www.bienvenidoeltalento.com)).

«La competencia es buena para los negocios: las universidades experimentan actualmente cuánto de verdad encierra ese proverbio alemán. Con la *Iniciativa de Excelencia*, el Gobierno federal y los *Länder* impulsan la competencia científica entre las universidades. En juego están en total 1.900 millones de euros de subvenciones hasta el año 2011. El objetivo es que las mejores universidades, los *faros* de la ciencia y la docencia, se destaquen más. La iniciativa hace soplar nuevos vientos en las altas casas de estudio, dando pie a renovados impulsos e ideas. Al fin y al cabo, muchas de las 102 universidades alemanas ofrecen prestaciones de punta».

([www.magazine-deutschland.de](http://www.magazine-deutschland.de)).

«Consideramos que es función de la universidad promover el potencial innovador de nuestros equipos investigadores mediante nuestra participación activa en espacios institucionales de encuentro y colaboración con las empresas, que identifiquen las necesidades productivas y propicien la colaboración mutua». (Primer Encuentro Internacional Universia de Rectores, 2005, en [www.universia.net](http://www.universia.net)).

«La demanda creciente de tecnología por la sociedad, la necesidad de innovar de modo permanente para mantener el vigor del tejido empresarial y de la actividad económica y la importancia de la formación de capital humano muy cualificado exigida por la sociedad del conocimiento, requieren de la universidad el ejercicio de nuevas funciones y nuevos compromisos con la sociedad, que la convierten en motor del desarrollo y en agente especial de movilidad social». (Fundación CYD, 2006).

Lo que observamos hoy no se adecua realmente a ninguno de ambos modelos. La Universidad, como institución añeja que es, sigue mostrándose con la apariencia de un dinosaurio viejo y voluminoso difícil de mover. Sus miembros están demasiado ocupados en el estrés cotidiano intentando mantenerse al día en su pequeña cuota de especialización, y responder a las crecientes presiones por generar producción científica. Los gestores de la Universidad tienen una tarea difícil que incluye sobrellevar la inercia, responder como pueden a los requerimientos legislativos y financieros de cada momento y mantener su propia supervivencia en el poder (Pérez Manzano, 2003). Esta descripción no agota el objeto descrito. Por supuesto que la institución universitaria incluye características contempladas en las posturas A y B, además de otros añadidos. Sin embargo, para entender su comportamiento actual es importante señalar que mantiene los elementos definitorios propios de toda institución antigua, como la Iglesia o los partidos políticos, cuya energía se invierte en buena medida en el mantenimiento de su propia estructura de funcionamiento y su posición. Como señala Aguilera (2005), tanto las instituciones como las reglas del juego suelen cumplir dos funciones entremezcladas: instrumental (resolución de problemas) y ceremonial (mantenimiento del *status quo*). La Universidad no se aleja de este dilema de funcionamiento y ocupa una parte significativa de sus recursos en la función ceremonial, especialmente desde el quehacer de gestión y liderazgo de la institución.

En un contexto siempre complejo, las dos posturas se han presentado de forma simplificada, si bien admitiendo múltiples matices y mezcolanzas. Aún así, representan con cierta holgura la tensión que se ejerce sobre la institución universitaria. La

colisión ha despertado algunas conciencias intermedias. Así, desde el modelo B, se ha venido admitiendo la necesidad de una formación integral en el sentido de que no se rinda a los compartimentos estancos propios de una Universidad que absorbió la ideología del siglo de las luces mediante el paradigma de la simplicidad, generando «microsabios» «macroignorantes» (Vilar, 1997). La motivación no es construir una sociedad mejor, sino habilitar capacidades de adaptación a entornos complejos que no entienden de compartimentos disciplinares. Del mismo modo, desde el modelo A se va admitiendo la procedencia de someter a la Universidad a procesos de control. Mediante éstos y sin tocar la autonomía en los aspectos de su propia competencia (qué se debe saber e investigar para incrementar precisamente el conocimiento), la institución debe responder ante la sociedad sobre el grado en que está resultando ser una entidad socialmente útil.

Aún así, qué duda cabe que es la postura B la que define la Universidad que vemos moldear en estos años (Manzano y Andrés, 2007). Sin embargo, el capítulo del moldeado no ha hecho más que abrirse. La colisión no es unidimensional. Sobre la institución universitaria, del mismo modo que sobre todo estamento con alguna competencia en los procesos de generación de conocimiento y de intervención social, se dejan sentir algunas presiones añadidas con fuerza creciente.

Así, es cada vez más frecuente la reivindicación de una verdadera revolución del conocimiento académico y científico, que abra sus puertas al saber popular, tradicionalmente repudiado (Codina y Delgado, 2006). Esta presión tiene una suerte dispar según cuál sea la postura con la que colisiona. Los defensores de aceptar en la Universidad los valores y dinámicas del mercado asumen esta presión con más facilidad que quienes defienden una Universidad más intelectual y dedicada a la generación de conocimiento sin que éste deba rendir cuentas específicas a ningún frente. Esta circunstancia se explica desde el momento en que el saber popular resulta especialmente rentable en muchos casos, como ocurre en las industrias del ocio, de la alimentación o farmacéutica (Khor, 2003).

Otra controversia de gran envergadura se está desarrollando en el contexto de los movimientos «altermundializadores». En la línea de lo que Morín (2001) denominó la hélice emancipadora, una creciente miríada de movimientos sociales planetarios reivindica una humanización radical de toda actividad, que considere como una extensión lógica e inevitable, al planeta como un ente vivo y completo. Este movimiento denuncia que la evolución del capitalismo ha generado una situación mundial insostenible tanto en las relaciones humanas como entre humanos y planeta. Esta insostenibilidad puede medirse de manera extensa, entre cuyos términos se encuentra

(Baudrillard y Morin, 2004; Camps, 2000; Casals, 2001; Codina y Delgado, 2006; Colectivo, 2003; Cortina, 2002; Estefanía, 2002; Freire, 2001; Galeano, 2001; Lindblom, 2002; Lucena, 2002; Manzano, 2002, 2004; Minetti, 2002; Sachs, 1996; Swift, 2003):

- Precariedad (laboral, educativa, de acceso a la vivienda, a la información y al conocimiento, etc.).
- Pérdida de la diversidad (exterminio de especies, desaparición de lenguas, homogeneización de la cultura, etc.).
- Aumento de los conflictos armados y de su grado de crueldad.
- Mantenimiento y, en muchos casos y zonas, aumento de problemas fundamentales como el hambre o las enfermedades curables.
- Desequilibrio exponencialmente creciente en términos de riqueza y miseria entre áreas del planeta y entre subpoblaciones dentro de los Estados.
- Dominación de los Estados más pobres mediante diversos mecanismos como la deuda externa o la pérdida de la soberanía alimentaria.
- Criminalización de las víctimas en los procesos de dominación en el caso de la inmigración, las guerras, el hambre, etc.
- Explotación de riquezas naturales en los países del Sur.
- Daño medioambiental creciente en múltiples frentes: escasez de agua potable, contaminación de suelos, supresión de áreas forestales, deterioro de la capa de ozono, oscurecimiento del planeta, calentamiento global, desequilibrio de los ecosistemas, exterminio de fauna y flora marítima y un largo etcétera.

En esencia, este macromovimiento establece que el desarrollo es una ideología, no una evidencia empírica. Su evolución ha sido independiente a la idea de que cada ser humano tiene en sí algo indestructible, una cualidad que merece respeto y que bien podría ser la dignidad humana, pues las personas no somos animales de rebaño, sino conciencias libres (Valencia, 2001).

¿Qué efecto tiene esta tentativa de influencia «altermundializadora» sobre la definición de la Universidad? La respuesta se articula en dos momentos:

- Ni la Universidad como institución ni los organismos políticos que diseñan la legislación orientada a la configuración de aquella, son explícitamente permeables a esta presión internacional. Los efectos son más sensibles en los miembros de la institución universitaria, pues cada vez es más frecuente leer y escuchar discursos similares en el seno de la Universidad por parte de sus bases: profesorado, personal de administración y servicios, y estudiantes. La

influencia es real, pero por este motivo se deja sentir especialmente en los espacios de libertad en el interior de los muros universitarios mediante: la configuración de asignaturas, los temas que se escogen, las dinámicas de clase, las jornadas, conferencias u otros eventos organizativos, a la vez que la entrada en la Universidad, cada vez más frecuente, de representantes de movimientos sociales locales. Hablamos pues de una influencia que se comporta como agregado de numerosos movimientos individuales.

- Dado que el conocimiento no se transmite sino que se construye en cada individuo (aunque de forma colectiva) mediante la transmisión de información (Canals, 2003), lo que procede es propiciar procesos de construcción acordes a las necesidades socioplanetarias reales y actuales. El listado previo de problemas que contienen las denuncias de los movimientos «altermundializadores» constituye un buen listado para ejemplificar a qué problemas se está refiriendo esta petición de construcción específica y concreta de conocimiento.

Todo el desarrollo anterior muestra tres niveles de análisis identificables en torno al quehacer universitario y las problemáticas que inciden en él: los individuos, la propia universidad y la sociedad. Al aplicar esta perspectiva centrada en la construcción pertinente de conocimiento, el resultado podría quedar como sigue:

- Los individuos han de contar con suficiente conocimiento como para quedar capacitados en la realización de una vida plena. Ello exige capacidad para interpretar el entorno (leer el mundo, que diría Freire), capacidad para tomar decisiones coherentes definidas entre los extremos protagonistas (sus aspiraciones, la situación contextual y las aspiraciones de los demás) y capacidad para llevar a buen término el diseño de su propio proyecto de vida plena.
- La Universidad exige el derecho de contar con autonomía y garantías suficientes de subsistencia para llevar a cabo los procesos de construcción de conocimientos adecuados para responder a las exigencias de estos tres puntos. Del mismo modo, debe favorecer un trabajo continuo de autocritica, igualmente basado en el conocimiento.
- La sociedad ostenta su propio derecho al desarrollo (íntegro) y la exigencia de contar con un conocimiento pertinente en su haber para realizar la función de convivencia y plenitud.

La combinación de las tres dimensiones resulta perfectamente compatible desde la perspectiva de la «alterconstrucción» del conocimiento. Todos los frentes confluyen

en uno: procurar capacidad cognitiva para idear un mundo mejor para todos los habitantes del planeta y herramientas operativas para hacerlo realidad.

Esta gruesa exigencia toma como soporte principal una postura cercana a la que se ha distinguido con la letra A, pero con identidad propia.

## Modelo C

*La Universidad debe ser* un centro de investigación, docencia, diseño e intervención. El profesional de la Universidad no puede permanecer con los guantes puestos (Freire, 2001), sino que debe implicarse y comprometerse con la realidad que investiga y de la que genera conocimiento. El quehacer de la Universidad, como el de toda criatura generada por la sociedad, debe estar al servicio de ésta según su peculiaridad, en este caso la construcción de conocimiento. Lo que debe procurar, por tanto, es que los objetivos de esa creación se sitúen con absoluta claridad en las urgencias sociales, respondiendo con conocimiento a las principales necesidades de solución, tanto globales como locales. No debe limitarse a una posición reactiva, sino que ha de ser eminentemente proactiva: identificar los problemas antes de que éstos surjan, contar con sus propios medios para jerarquizar las urgencias, basados en el conocimiento, y proponer vías generales y concretas para el desarrollo social. Para este quehacer, la Universidad debe contar con suficiente autonomía, si bien ha de ser objeto de control social para comprobar el grado en que su función se está llevando a efecto o en qué medida los recursos de que dispone pueden estar desviándose hacia otros requerimientos (internos o externos). Esta autonomía exige financiación pública. Y esta fuente de financiación (compatible con la privada que no comprometa ninguno de estos puntos definitorios) exige una preocupación especial por la eficiencia, la eficacia y la relevancia: utilizar convenientemente los recursos para conseguir los objetivos que se le han encomendado y que concreta según lo considere pertinente en función del conocimiento que posee. La preocupación fundamental, por tanto, es la relevancia de las tareas: en qué medida resultan trascendentes para una Sociedad Buena. Son interlocutores válidos: sus propios miembros y los agentes sociales con competencia para señalar urgencias y vías de desarrollo, como es el caso de los representantes políticos o los movimientos sociales. De todos ellos, son los colectivos más ignorados o marginados quienes han de encontrar una vía de expresión y configuración privilegiada en la Universidad.

En la práctica de la investigación universitaria, como señalan Codina y Delgado (2006), estos profundos y extensivos replanteamientos sobre el conocimiento científico en cuanto tiene de social está llevando a una orientación hacia cuatro frentes:

- Organización de los estudios mediante equipos mixtos con investigadores de tendencia teórico-social y empírico-social.
- Implementaciones participativas de la investigación con involucración en las propias realidades que se investigan, desde el seno de las comunidades implicadas.
- Transformación o cambio social, de abajo hacia arriba.
- Utilización de metodologías cualitativas para abordar la vida cotidiana y las prácticas colectivas.

En cuanto al cometido de formación y bajo esta perspectiva, el objetivo es formar personas autónomas que no sólo cumplen con la capacitación individual a que se ha hecho referencia más arriba, sino que constituyen verdaderos agentes sociales de cambio. Tal vez no se dediquen al mundo de la ciencia. Posiblemente no terminen trabajando en la profesión para la que escogieron una titulación. Pero no dejarán nunca de ser personas que dieron forma a una actitud «prosocial» al menos durante su experiencia universitaria. La capacitación para un puesto de trabajo no solamente es compatible con esta visión, sino que resulta del todo fundamental que los egresados y las egresadas ingresen en el mundo laboral con mucho más que un interés crematístico para conseguir los objetos de consumo que procura el mercado y garantizar su subsistencia. El desempeño en el puesto de trabajo no debe ser una excepción a la norma general de que toda persona procura su propia felicidad en el mismo sentido en que trabaja para una colectividad también plena. Lo que añade la formación universitaria es un poderoso bagaje de conocimiento. El universitario es un utópico convencido en el sentido de que participa en las utopías y trabaja para hacerlas realidad. En palabras de Freire (2001, p. 43): «Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella».

## Referencias bibliográficas

- AGUILERA, F. (2005). *Los mercados de agua en Tenerife*. Bilbao: Bakeaz.
- BAUDRILLARD, J. Y MORIN, E. (2004). *La violencia en el mundo*. Madrid: Paidós.

- CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CANALS, A. (2003). *La gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- CASALS, C. (2001). *Globalización. Apuntes de un proceso que está transformando nuestras vidas*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- CODINA, S. Y DELGADO, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- COLECTIVO DE DIFUSIÓN DE LA DEUDA ECOLÓGICA. (2003). *Deuda ecológica. ¿Quién debe a quién?* Barcelona: Icaria.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- ESTEFANÍA, J. (2002). *Hij@, ¿Qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- FUNDACIÓN CYD (2006). *El Papel de la Universidad en España. Barómetro de la Situación*. Madrid: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- GALCERÁN, M. (2003). El discurso oficial sobre la Universidad. *Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.
- GALEANO, E. (2001). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- GALLEGO, J.A. (2003b). La formación de la persona y su apertura radical al conocimiento. En J. M. SAZ Y J. M. GÓMEZ (Coord.), *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 121-124). Madrid: Universidad de Alcalá.
- KHOR, M. (2003). *El saqueo del conocimiento. Propiedad intelectual, biodiversidad, tecnología y desarrollo sostenible*. Barcelona: Icaria.
- LINDBLOM, CH.E. (2002). *El sistema de mercado*. Madrid: Alianza Editorial.
- LUCENA, A. (2002). *Consumo responsable*. Madrid: Talasa.
- (2004). Sostenibiliditis. *El Correo de Andalucía*, 8 de marzo.
- MANZANO, V. Y ANDRÉS, L. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea*. Sevilla: Atrapasueños.
- MINETTI, A.C. (2002). *Marketing de alimentos ecológicos*. Madrid: Pirámide.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ, A. (2003). *Manual de supervivencia en la universidad*. Madrid: Espasa.
- PLAZA, S. DE LA (2003). Tendencias de cara al proceso actual de reforma de la educación universitaria. En J.M. SAZ Y J.M. GÓMEZ (Coord.), *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 73-83). Madrid: Universidad de Alcalá.



- PONCE, J.A. (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige. En J.M. SAZ Y J.M. GÓMEZ (Coord.), *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 157-171). Madrid: Universidad de Alcalá.
- RUBALCABA, L. (2003). Universidad y construcción social: algunas claves desde el contexto socioeconómico. En J.M. SAZ Y J.M. GÓMEZ (Coord.), *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 141-155). Madrid: Universidad de Alcalá.
- SACHS, A. (1996). *Ecojusticia. La unión de los derechos humanos y el medio ambiente*. Bilbao: Bakeaz.
- SIGUÁN, M. (2007). *Discurso de investidura*. En Acto de Investidura como Doctor Honoris Causa de la Universidad de Sevilla del profesor Dr. Miguel Siguán Soler (pp. 31-69). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- SOUSA, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- SWIFT, R. (2003). *Democracia y participación*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- VALENCIA, H. (2001). *Los derechos humanos*. Madrid: Acento Editorial.
- VILAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.

## Fuentes electrónicas

- MANZANO, V. (2002). *Curso sobre globalización*. Recuperado el 20 de abril de 2008, de: <http://www.personal.us.es/vmanzano/docencia/globalizacion/inicio.html>

**Dirección de contacto:** Vicente Manzano Arrondo. Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Experimental. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla, España. E-mail: [vmanzano@us.es](mailto:vmanzano@us.es)





## **Experiencias educativas (Innovación)**



# **El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio**

## **The reflexive model in teacher training and narrative thinking: a case study of educational innovation in the Practicum of the School of Teacher Education**

**Luispe Gutiérrez Cuenca**

*Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. San Sebastián, España.*

**José Miguel Correa Gorospe**

*Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica y Organización escolar. San Sebastián, España.*

**Estitxu Jiménez de Aberasturi Apraiz**

*Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. San Sebastián, España.*

**Alex Ibáñez Etxeberria**

*Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Vizcaya. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bilbao, España.*

### **Resumen**

Presentamos en este artículo la experiencia de innovación educativa que un grupo de docentes de la Universidad del País Vasco llevamos realizando durante el último lustro con nuestros alumnos de Magisterio en la asignatura de Practicum II.

Esta experiencia está basada en el modelo reflexivo en la formación de maestros y en la utilización de la narrativa como metodología pedagógica. Así, en primer lugar tratamos de definir nuestra idea de reflexión en la acción a partir de unas características como son la introspección,

la colaboración, el pensamiento crítico y la voluntad de transformación de la escuela. A continuación justificamos desde los autores más representativos del razonamiento narrativo la elección de los relatos etnográficos como el estilo literario que acoge este modelo reflexivo de una manera más ajustada. Finalizamos esta primera parte pasando a describir el contexto donde se produce la experiencia, esto es, el practicum y la situación de aprendizaje que creamos en él.

La segunda parte del artículo se centra en el relato de una experiencia docente y en las conclusiones que hemos extraído de ella. Para ello viajamos a través de la experiencia de una alumna real con un nombre ficticio (Leire), describiendo de una manera etnográfica su proceso (y el nuestro) durante las seis semanas que duró su periodo de prácticas. Ya en las conclusiones resaltamos la actitud indagadora de Leire como causa del deseo de saber en el grupo que, organizado en un foro telemático, promovió un conocimiento local en un proceso colaborativo.

Finalmente, estas conclusiones son discutidas en el último apartado. En él se ponen de manifiesto los peligros y abusos que pueden acontecer en los relatos de experiencias docentes, se debate sobre el aprendizaje en los foros telemáticos y se intenta justificar la elección Leire como protagonista del relato.

*Palabras clave:* practicum, formación de profesorado, modelo reflexivo, pensamiento narrativo, etnografía, comunidad de aprendizaje, foros telemáticos.

### **Abstract**

In this article we describe the experience of educational innovation that a group of professors at the University of the Basque Country has been developing for the last five years with our students in the School of Teacher Education in the class of Practicum II.

This experience is based on the reflexive model for teacher training and on the usage of narrative as a pedagogical method. Thus, first we try to define our idea of reflection on the action starting out from features such as introspection, collaboration, critical thinking and desire to change the school. Next, with the help of the most representative authors of the narrative reasoning, we justify the choice of the ethnographic stories as a literary style that covers this reflection model more precisely. To end with this first part, we describe the learning context where the experience takes place, that is, the practicum and the learning situation that we create around it.

The second part of the article involves the story of teaching experience and the conclusions drawn thereof. To do so we travel throughout the experience of a real student with a fictitious name (Leire), describing her process in an ethnographical manner, (as well as our process) during the six weeks that her practicum lasted. In the conclusions we propose that the inquisitive attitude of Leire is the cause of the group's desire to find out, which organized in an *e-forum*, created local knowledge in a collaborative process.

Finally, these conclusions are debated in the last section. Here, the dangers and abuses that can appear in the stories of the teaching experiences are singled out. In addition, there is a debate on the learning in *e-forums*, as well as a justification of the choice of Leire as the main character of the story.

*Key words:* practicum, teacher training, reflexive model, narrative thinking, ethnography, learning community, *e-forums*.

## Sobre el modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo

Del modelo reflexivo en la formación (Schön, 1983 y 1998) y particularmente en la formación de maestros (Pollard, 2002) hemos extraído una serie de características que por su pertinencia pasamos a describir:

- Retrospección-introspección: entendiendo por tal el proceso de conexiones que realiza el docente entre lo que vivió como alumno y lo que ahora percibe como profesor (Hernández y Barragán, 1991-92) En efecto, los docentes nos preguntamos muy a menudo qué relación existe entre mi «yo alumno» y mi «yo profesor» y nos enfrentamos a un cúmulo de dilemas cuando nuestra práctica docente contradice la «imagen ideal» de docente que nos hemos ido forjando.
- Actitud crítica: desde la reflexión buscamos desvelar las relaciones sociales en la escuela y la distribución del conocimiento, el poder o el género, lo que Tyack y Tobin (1994) llamaron «La Gramática de la Escuela».
- Colaboración: entre los docentes para formar comunidades de aprendizaje en las que los educadores hacen su trabajo y al mismo tiempo lo estudian en compañía de otros (Lieberman y Miller, 1999).
- Transformación: de una realidad que se resiste a mudarse a la vez que retrata y manifiesta sus malestares. Autoras como Cochram-Smith y Lytle (2003) nos hablan de una «actitud indagadora» del profesor cuando se plantea preguntas como: «¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí? ¿Cómo conectan mis esfuerzos como profesor individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio escolar y social.» (p. 73).

En resumen, para nosotros el modelo reflexivo en la formación de maestros debe favorecer una actitud indagadora en el futuro profesor que le lleve desde procesos introspectivos sobre su propia escolarización pretérita y su actual práctica docente, a impulsar comunidades de aprendizaje que, desde una perspectiva crítica, den cuenta de la realidad de su escuela con una manifiesta voluntad de cambio.

Paralelamente, este modelo reflexivo de formación de maestros necesita de una forma literaria que acoja su esencia y a sus actores. Para Bruner (1997) el pensamiento narrativo nos ayuda a dar sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos implicados cuando con éstos componemos relatos. Con los relatos comunicamos quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué seguimos cierto curso de acción y no otro (Mc Ewan y Egan, 1998). Bolívar, por su parte, afirma que «la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.» (2002, p. 7). También para nosotros la forma narrativa bien a través de las biografías, autobiografías, relatos de experiencias docentes o incidentes críticos, etc., es la que mejor responde a las necesidades de este modelo de formación.

Además, siguiendo a Gudmundsdottir (1998), la acción escolar relatada de manera intencionada puede ser un dispositivo poderoso a través del cual el maestro produce saber pedagógico, erigiéndose de esta manera como constructor de dicho saber. Para que esto se produzca Clandinin y Connelly (1995) afirman que es importante que el relato cumpla con una serie de condiciones como claridad, verosimilitud y transferibilidad (p. 31), además de su plausibilidad, es decir, un relato «que tiende a sonar a verdadero» (p. 35) Pero, ante todo, una buena narración es una llamada a la participación de un otro por lo que los relatos deben de ser leídos y vividos vicariamente por otras personas (Lieberman y Wood, 2003).

En cuanto a qué tipo de saber produce la narratividad es preciso tener en cuenta que «no se trata de conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar genera conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana» (Polkinghorne, 1988, p. 159). También Bolívar (2002), alude al significante «comprender» frente a «explicar por relaciones causa-efecto, la experiencia vivida y narrada» (p. 6). Podríamos decir que es un saber que identifica problemas, sin resolverlos. Pero es un saber, que como dice el pedagogo francés Philippe Meirieu (1998, p. 92), «el práctico de la educación reconoce como propio, porque se reencuentra en él y ve reflejada la dificultad de su tarea».



Lo que el relato de experiencias de aula puede lograr, y es uno de sus objetivos, es la transformación del autor y de su hábitat. Estos «acontecimientos críticos» (Woods, 1998) marcan el hacer y el pensamiento del maestro quien, preocupado por unos hechos meditados y relatados a otros, va explorando sus imágenes, sus acciones y, en consecuencia, su manera de concebir la educación (Bruner, 2003; Cochran-Smith y Lytle, 2003).

## El contexto: el Practicum y nuestro programa

En nuestra escuela de Magisterio los maestros en prácticas asisten durante seis semanas (Practicum II) a un centro escolar y, tradicionalmente, van realizando una memoria de prácticas que recoge su vivencia. Mientras dura este periodo se reúnen en una o dos ocasiones con el tutor en la Universidad donde se informa de lo realizado hasta el momento.

A nuestro modo de entender este modelo adolece de estímulos significativos para el alumnado. Ya en el Practicum I (cuatro semanas) lo han experimentado y la memoria que han tenido que realizar no difiere radicalmente con la que deberán confeccionar ahora.

Por todo lo anterior diseñamos un modelo de formación basado en la reflexión y el pensamiento narrativo y que incorporaba dispositivos tecnológicos que favorecían el proceso de interacción entre los profesores en prácticas. Entre los elementos narrativos de nuestro programa queremos hacer referencia a los recuerdos autobiográficos y a los relatos de experiencia docente por su relación con el caso que exponemos a continuación.

Los recuerdos autobiográficos son el salto al pasado que hacen los maestros en prácticas para identificar a un profesor o profesora que haya marcado de alguna manera su futuro profesional o vital. Para Hernández y Barragán (1991-92) «utilizar la autobiografía como recurso de formación supone una toma de conciencia de unos hechos, de unas experiencias imaginadas, para mostrarlas con voluntad reflexiva y tratar de descubrir posibles vías de explicación de la propia actitud ante la enseñanza y ante el futuro papel como profesores desde la visión que se tiene ahora como estudiantes.» (Hernández F y Barragán J. M., 1991-92, p. 95).

Desde esta perspectiva, los recuerdos autobiográficos suponen una reflexión sobre las marcas que quedaron de la escolaridad y una brújula para el modelo de profesor que anhelan ser.

Por otro lado, cuando los alumnos están en el centro escolar, les pedimos que relaten en un foro que hemos dispuesto en la plataforma *Moodle*, algo de la realidad del aula que les haya llamado la atención, que les haya hecho reflexionar y que sirva de excusa para abrir un debate con el resto del grupo.

Una vez escrito el relato de experiencia de aula, el resto de compañeros y tutores, comprometidos en un foro virtual asincrónico, vamos haciendo nuestras sus aportaciones al relato. Finalmente aquel que escribió su experiencia es también el encargado de cerrarla en una reflexión escrita que recoge las colaboraciones de los participantes.

Entendemos este proceso como una excelente oportunidad para los docentes de vernos a nosotros sí mismos dentro de las historias que contamos a la vez que recibimos el *feedback* del resto del grupo convertido en audiencia participante. Además el hecho de escribir, tanto el relato como las aportaciones, nos obliga a «parar la acción» (Richert, 2003) con lo que podemos reflexionar y dar sentido a nuestra práctica.

Para Conle (2003) el impacto más importante sucede durante los momentos en los que una narrativa es leída. Es entonces donde, a menudo, sucede eso que esta misma autora (1996) llamó «resonancia». El relato de uno suscita el «yo también» del otro, resultando de esta manera un «encuentro narrativo» que aumenta la competencia interpretativa de los participantes y deriva, en consecuencia, en un aprendizaje situado en la práctica. Y es, además, social y distribuido ya que los profesores-autores que escriben sus relatos asumen que tendrán por oyentes a sus colegas neófitos (Lieberman y Wood, 2003).

## Relato etnográfico del caso de Leire

Leire es una maestra en prácticas que está terminando la titulación de Educación Infantil. Tiene un cierto recorrido anterior en la Universidad: es licenciada en Ciencias de la Información y hace unos años terminó la diplomatura de Maestro Especialista en Idioma Extranjero. En este momento está realizando sus prácticas en la escuela donde ella trabaja como profesora de inglés.

En su relato autobiográfico, Leire nos habla de Amaia, una maestra que marcó su escolaridad: «Nos trataba como a personas ya medio adultas y no como a mocosos revoltosos y holgazanes. Esto es lo que yo admiraba en Amaia».

Pero no es solo el respeto lo que destaca Leire de Amaia: «nos daba historia y hacía de esta asignatura algo especial: Napoleón parecía en su boca mucho más atractivo que en el libro» Leire une este ir más allá del libro de texto con un recuerdo de su antigua profesora: «En nuestros libros no aparece esto que os voy a contar: ¿veis esos montes que tenemos ahí enfrente? Se llaman Intxorta y Elgeta. En esos montes muchos de nuestros abuelos pelearon contra el general Mola». «Yo no me acuerdo qué recogí de aquella lección pero sí recuerdo que cuando llegué a casa fui donde estaba mi abuelo y le pregunté por ese general Mola: la cara de mi abuelo se mudó de color».

Y Leire concluye: «Amaia me enseñó que fuera de los libros también existía el mundo»

Vemos pues cómo el respeto para con los alumnos y la preocupación porque el libro de texto no cierre el discurso del maestro son los ejes en los que se mueve Leire en su «ideal de docente».

En su narración personal también Leire se refiere, en primer lugar, a la tutora: «me ha encantado la tutora que he tenido al lado, trataba a los niños como a personas, les hacía preguntas y propuestas, según la situación, y también sabía poner límites», muestra de que el rasgo del respeto hacia los alumnos que ella había apuntado en sus recuerdos autobiográficos se ve personificado en la tutora actual.

Más adelante, nos cuenta las idas y venidas de un niño de cinco años, Mikel, quien cada vez que puede elegir el rincón donde moverse en el aula, elige el rincón del juego simbólico donde se disfraza de mujer con vestidos y zapatos de tacón; donde se embaraza y tiene un niño al que pasea y da de comer, etc. Hasta aquí nada se le hace excesivamente raro a Leire pero una curiosa conversación entre Mikel y Aida, una niña de cinco años, le llamó poderosamente la atención:

—¡Tú Mikel no eres chica! -le decía Aida.

—¡Yo soy chica! -le responde Mikel.

—¡Qué no! -Aida como sorprendida- ¡Tú eres chico!

—Yo seré lo que quiera ser- le responde Mikel enfadado.

—Andereño<sup>1</sup> -me llama Aida- a que Mikel es chico...

Y termina afirmando: «Yo no supe ni responder ni reaccionar adecuadamente».

Lo comenta, en primer lugar, con la tutora: «He hablado con la tutora y no le ha dado ninguna importancia».

---

<sup>(1)</sup> Andereño: señorita en euskera, maestra por extensión.

Sin embargo Leire se siente inquieta. Es curiosa su primera afirmación: «que yo sepa no lo hemos estudiado en la Universidad» y, en consecuencia, empieza a indagar por su cuenta: «he empezado a buscar información y he recogido un artículo de Félix López, doctor en la Universidad de Salamanca, que habla de la identidad y de los roles sexuales...» Aunque ella tiene claro lo que quiere debatir: «...yo quiero centrar mi caso en el tema de la identidad sexual, es decir en cómo un niño o una niña se da cuenta de que es chico o chica».

En su relato presenta otros datos: «empecé a fijarme en el lenguaje de Mikel y comprobé que muchas veces utilizaba nosotras en lugar de nosotros». Todo esto le produce cierta turbación y plantea en el foro sus preocupaciones:

- *¿Estamos preparados los adultos ante una situación como ésta?*
- *Los alumnos saben ser muy crueles con sus iguales (no en este caso, todavía en educación infantil) pero ¿en tercero de primaria? ¿En sexto? ¿Tendría que haber un proyecto a medio plazo?*
- *Y los padres ¿están preparados? Pero sobre todo, ¿están preparados la escuela y los profesores?*

La mayoría de las respuestas que recibe Leire en el foro vienen a reconocer que la sociedad, y por lo tanto la escuela, los profesores y los padres, no saben colocarse debidamente en situaciones como la que nos ocupa:

- «A mi parecer, la clave está en la sociedad... La escuela como parte de esta sociedad no está preparada para dar respuesta...» (María).
- Alguna compañera la intenta tranquilizar y le da alguna pista por dónde seguir: «nosotros como maestros no podemos ser expertos en todo, para eso están los especialistas de los centros, no podemos pensar que nosotros podemos arreglarlo todo... ahora bien, podemos preguntarle al orientador del centro o a algún psicólogo externo» (Erika).
- Leire responde una a una las aportaciones que hacen sus colegas y, además, sigue indagando en el tema que le ocupa. Así en una respuesta a Erika menciona: «Hoy he leído un artículo de un profesor de la Complutense acerca de los roles e identidades sexuales en Educación Infantil, aunque se centraba en los roles que adoptaban afirmando que, en muchas ocasiones, lo hacían bajo presión de sus compañeros y compañeras de aula».

Por otro lado, el tutor de Leire en la Universidad, consciente de su desconocimiento sobre el tema planteado, consulta con una colega de la Universidad, psicóloga

psicoanalista, quien le sugiere una serie de cuestiones que son reenviadas a Leire. Ésta agradece la intervención de esta profesora «invitada» al foro e inmediatamente da cuenta de estas referencias al resto de participantes. Entre las indicaciones recibidas, Leire señala las siguientes:

- Que como profesores tendríamos que cuestionar los significantes identidad, papel, género y fijarnos en las «identificaciones» que hace Mikel. Para esto será preciso ver qué referente ha tomado Mikel, con quién se identifica y por qué. Ya una compañera de Leire había apuntado en esta dirección: «cuando somos pequeños la adoración hacia la madre es extraordinaria... podemos pensar que Mikel quisiera ser como ella... además, habría que saber si la madre de Mikel está ahora o ha estado hace poco embarazada...» (Clara).
- Que convendría trabajar sobre la frase de Mikel: «yo seré lo que quiera ser» por la omnipotencia que encierra en este caso. Para ello propone la pregunta «¿quién dice que podemos ser lo que queremos?» o «¿a quién le has oído eso?» para de esta manera averiguar quién es para el niño «Ese Omnipotente» de su entorno y poder ir, a partir de sus respuestas, sugiriéndole que no siempre se puede ser lo que se quiere. Que aunque se puede jugar a ser chica sin serlo, y es perfectamente lícito, serlo en la realidad escapa a nuestro dominio.

Al final de la semana Leire hace un resumen de todas las aportaciones recibidas cerrando de esta manera su foro. En total han sido quince intervenciones de las que siete han sido de la propia Leire.

## Conclusiones del caso de Leire

- En primer lugar es manifiesta la actitud indagadora desarrollada por Leire y el resto del grupo a lo largo del Practicum. Desde un primer momento, Leire plantea su ignorancia ante un problema extraído de la incertidumbre a la que diariamente someten los alumnos a los profesores en las escuelas. Pero la ignorancia de Leire resulta en este caso una «ignorancia productiva» pues provoca en ella y en el resto del grupo, tutor incluido, un deseo de saber algo más acerca de cómo los niños juegan con las identificaciones para ir construyendo su identidad.

- En segundo lugar, podemos afirmar que Leire ha estado construyendo a lo largo de su experiencia un conocimiento localizado en la práctica (Cochran y Lytle, 2003) en el que ha buscado (indagado) teorías y orientaciones que le ayudaran a ella y al resto a situarse de una mejor manera ante el tema tratado. De esta búsqueda, y gracias al proceso de participación social (resto del grupo, tutor, profesora invitada), ha devenido un aprendizaje que Seely Brown & Duguid (2000) denominaron aprendizaje situado.
- En tercer lugar, las estrategias desarrolladas por Leire durante el Practicum han sido también estrategias reflexivas e inmediatamente compartidas. No olvidemos que Leire empieza preguntándose: ¿Qué hago? ¿Cómo respondo en esta situación? ¿Quién sabe de esto? etc., para, en cuanto tiene algún nuevo dato (artículos, opiniones de sus iguales, de la profesora invitada) ponerlo en circulación. Todo esto está muy en consonancia con lo que el desarrollo profesional debería ser según autores como Shön (1983, 1998), Pollard (2002) o Shulman y Shulman (2004) para quienes es indispensable buscar estrategias que ayuden a los profesores a aprender de su acción docente y de las acciones docentes de los demás
- Finalmente no podemos dejar de lado el papel que ha jugado la tecnología en el proceso. Nos interesaba elegir ajustadamente la herramienta a utilizar. Recordemos que durante el Practicum cada alumno está en un centro diferente (normalmente en poblaciones distantes entre sí) y ha sido gracias al foro virtual que estos maestros en prácticas y el tutor han podido estar en comunicación. Nuestra decisión por un entorno virtual de aprendizaje (*Moodle*) ha posibilitado la interacción entre los componentes del grupo. A esta misma conclusión llegan Marcelo y Perera (2007) en una investigación en la que analizan los procesos de comunicación asincrónica en foros de *e-learning* «hemos encontrado que cuando al alumnado se le permite tomar la palabra sin tener que pedir autorización, se incrementa significativamente el número y también la calidad de sus intervenciones» (p. 422).

## Discusión de los resultados y limitaciones de la experiencia

Hemos presentado esta experiencia innovadora y hemos extraído de ella conclusiones todas ellas positivas. No obstante queremos precisar una serie de cuestiones que pensamos hay que tener en cuenta:

- Sobre la pertinencia de los foros asincrónicos hemos citado un estudio de Marcelo y Perera. En este mismo estudio los autores reconocen que la investigación sobre el aprendizaje en contextos virtuales está en su infancia por lo que «hace falta indagar acerca de la propia naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje online: cómo se produce, qué mecanismos los dirigen, cómo poder promoverlo y evaluarlo» (p. 425). No ha sido nuestra intención laurear las plataformas virtuales de aprendizaje pues entendemos que éstas están superadas, entre otros motivos, a la participación y la calidad de las aportaciones –tutor incluido–, cuestiones éstas que no tienen garantía de serlo, por lo que habría que analizar en cada caso qué procesos se dan.
- Acerca de los relatos de experiencia docente hemos de admitir también que no es una metodología exenta de peligros y abusos. Autores como Clandinin y Connelly (1995) advierten que «en ocasiones la falsedad puede sustituir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención» (p.43). Por otro lado, existe el peligro de que el narrador, incluso inconscientemente, tienda a que en su relato «todo cuadre y acabe bien». Es cierto, no hay certificación alguna de la veracidad del relato y tan solo nos podemos orientar, como dicen estos autores, con que «suene a verdadero» a la vez que animar a los narradores a explorar un «yo crítico» con su propio relato.
- Por último, se nos puede echar en cara la falta de representatividad de la protagonista del relato en nuestra experiencia. En efecto, Leire, licenciada en Ciencias de la Información, diplomada en la titulación de Maestra en Lengua Extranjera y maestra en ejercicio, no es el arquetipo de alumno de nuestra escuela de Magisterio. No obstante lo anterior, coincidimos con Bolívar (2002) cuando escribe que «el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles...», «...el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a la generalización» (p. 10-11). Además y en nuestro caso concreto, pensamos que el «incidente crítico» que supuso para Leire el punto de partida de su relato lo hubiera supuesto, incluso en mayor grado, también para cualquier maestro en prácticas. Acaso se puede discutir si el nivel de indagación mostrado por Leire es habitual en los maestros en prácticas. Ante esto nosotros nos alineamos con Cochran-Smith y Lytle, (2003) cuando mantienen que la indagación no es proporcional a los años de experiencia docente y sí una actitud a impulsar desde la misma escuela.

Hasta aquí esta experiencia. De lo que hemos concluido y discutido se puede colegir que los relatos de aula pueden ser, habrá que ver caso por caso, una importante fuente de aprendizaje si es que logran provocar procesos reflexivos, de búsqueda de información y de interacción en el colectivo participante.

## Referencias bibliográficas

- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. LIEBERMAN, y L. MILLER, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Barcelona: Octaedro.
- CONLE, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32, (3), 3-15.
- CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En LARROSA Y OTROS, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1998). La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. Mc EWAN Y K. EGAN, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- HERNÁNDEZ, F. Y BARRAGÁN, J. M. (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- LIEBERMAN, A. Y WOOD, D. (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En A. LIEBERMAN Y L. MILLER, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 200-223). Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. Y PERERA, V.H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación* 343, 381-429.
- Mc EWAN, H. Y EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.



- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- POLLARD, (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- RICHERT, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. LIEBERMAN, Y L. MILLER, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.
- SEELY BROWN, J. & DUGUID, P. (2000). *The social life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- SCHÖN, D. A. (1983). Teaching artistry through reflection-in-action. En *Educating the reflective practitioner (San Francisco)*, 22-40.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SHULMAN, L. S. & SHULMAN, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36, 2, 257-271.
- TYACK, D., & TOBIN, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 3, 453-479.
- WOODS, P (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

## Fuentes electrónicas

- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 27 de octubre de 2008, de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol-4no1/contenido-bolivar.html>

**Dirección de contacto:** Luispe Gutiérrez Cuenca. Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. Plaza de Oñati, 3. 20018 San Sebastián, España. E-mail: [luispe.gutierrez@ehu.es](mailto:luispe.gutierrez@ehu.es)





## **Recensiones y libros recibidos**



## Recensiones y libros recibidos

### Libros reseñados

BLAXTER, L., HUGHES, G. Y MALCOLM, T. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó. 301 p. ISBN: 978-84-7827-627-1. (Beatriz Pinto González).

BUJ PRERDA, M.J. (2007). *Psicopatología infantil*. Barcelona: Horsori. 160 p. ISBN: 978-84-96108-44-8. (Felicidad Vega del Riego).

ETXEBERRIA, X. (2008). *Por una ética de los sentimientos en el ámbito público*. Bilbao: Editorial Bakeaz. 144 p. ISBN: 978-84-88949-91-2. (Marco Antonio García Cortés).

GONZÁLEZ GARCÍA, F. M. (2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama en V.Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*. Madrid, Narcea. 177 p. ISBN: 978-84-277-1573-8. (Santiago Hernández Abad).

LORENZO, M., LÓPEZ, M., HINOJO, F.J., LÓPEZ, J.A., AZNAR, I., CÁCERES, M.P. Y GUERRERO, D. (Coords.). (2007). *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Adhara. 696 pp. ISBN: 978-84-8144-398-1. (Francisco Raso Sánchez).

ORTEGA RUIZ, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. 192 pp. ISBN: 978-84-369-4582-9. (Irene López Navarro).

TORREGO, J.C. (Coord.). (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial. 470 p. ISBN 978-84-206-6856-7. (Antonio Bolívar).

VACA, M. Y VARELA, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje: El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó. ISBN: 978-84-7827-676-9. (Ángela M. González Garcés).

### Libros recibidos

ARARTEKO (2008). *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar*. Vitoria: Autor.

ARISTIZÁBAL, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud: Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868. Tesis doctoral*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

CALATAYUD, E. (2008). *La educación de los jóvenes: una tarea social compartida*. Sevilla: Fundación ECOEM.

FERLAND, F (2008). *Guía para padres desbordados y con falta de energía*. Barcelona: Graó.

FERNÁNDEZ ROZAS, G. (2008). *Escribir y reescribir: un manual para la corrección de los textos narrativos*. Madrid: Fuentecaja.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2008). *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Autor.

LÁZARO GONZÁLEZ, I.E. Y MOLINERO MORENO, E. (Coords.). (2008). *Adolescencia, violencia escolar y bandas juveniles ¿Qué aporta el derecho?* Madrid: Tecnos.

SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2008). *Convivir en la palabra: El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.

**BLAXTER, L., HUGHES, G. Y MALCOLM, T. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó. 301 p. ISBN: 978-84-7827-627-1.**

Se trata de un manual práctico en el que los autores estructuran y explican los diferentes procesos y métodos para llevar a cabo un proyecto de investigación. La obra se estructura en nueve capítulos, cada uno de los cuales aborda en detalle una fase concreta del trabajo del investigador, desde la reflexión sobre qué dirección tomar, hasta los retoques finales de la redacción. A continuación vemos una descripción a grandes rasgos de lo que trata cada capítulo: Conocimientos, habilidades, y destrezas necesarias; procesos e inquietudes asociados; Cómo centrarse en el proceso de investigación; un examen de los enfoques y técnicas a emplear más comunes; la lectura como fuente de información: qué leer y cómo hacerlo; planificación y progresión del trabajo; recopilación de datos, técnicas y cuestiones implicadas; análisis de los datos: registro, análisis e interpretación; redacción y revisión; últimos retoques.

Esta obra es útil tanto para la persona que se enfrenta a la edición de una tesis doctoral, como para quien realiza un proyecto laboral, o incluso para un profesor universitario.

A este ejemplar se puede sacar provecho de muy diversas formas, dependiendo del tipo de información que se demande. Se puede leer de principio a fin, o centrándose en los temas de interés; se puede usar como fuente de ejercicios o de temas para debatir en clase.

Junto a esa versatilidad, se subraya su carácter eminentemente práctico, que se hace patente, entre otros aspectos, en la organización de su contenido. Al inicio de cada capítulo se halla un resumen de los temas que se tratarán, y al final encontramos la descripción de lo que se ha aprendido en cada uno de ellos. Además existen múltiples cuadros explicativos, ejercicios, citas, sugerencias y referencias cruzadas que sirven de guía por las distintas partes del libro, así como una bibliografía comentada al final de cada capítulo. Es preciso añadir que el texto está desglosado en apartados muy concretos, con unos títulos concisos y reveladores, lo que hacen muy cómoda su lectura.

Particularmente destacable resulta la exhaustividad con que se trata cada fase de la investigación. Se atienden al detalle todas las dificultades asociadas a cada paso que da el investigador. Los autores aportan información respecto al ahorro de tiempo y costes, por ejemplo, en lo que se refiere al acceso a bibliotecas y la consulta de libros, o acerca de los conocimientos y equipos informáticos que se necesitan. Incluso muestran las directrices de cómo hacer frente a los

diversos estados de ánimo que se pueden atravesar ante ciertas dudas o problemas imprevistos, o a la ardua tarea de conciliar nuestra vida personal y profesional.

Por último, quiero añadir el alcance multidisciplinar de esta obra, puesto que es aplicable a la investigación en ciencias sociales y en disciplinas relacionadas como son la educación, los estudios empresariales y la atención sanitaria y social.

*Beatriz Pinto González*

**BUJ PRERDA, M.J. (2007). *Psicopatología infantil*. Barcelona: Horsori. 160 p. ISBN: 978-84-96108-44-8.**

No cabe duda de que la psicopatología infantil es un tema que está cobrando cada vez más fuerza en los profesionales que rodean el entorno del niño, así como a sus padres. La constante preocupación de todos ellos fomenta el interés hacia más formación e información sobre el asunto con el fin de procurar una atención más adecuada a las diferentes problemáticas de cada niño.

La autora, María José Buj Pereda, Psicóloga, Logopeda y especialista en estimulación temprana nos ofrece este interesante libro: «Psicopatología Infantil». Se trata de un conjunto de monográficos, de gran utilidad, y dirigido a los profesionales que estén en contacto con jóvenes y niños, y también para las familias, preocupadas por el desarrollo de sus hijos.

Es un libro asequible, de fácil lectura, el cual describe de manera clara y concisa, los conceptos relacionados con el variado y complejo mundo de la psicopatología infantil.

Se presenta con una amplia introducción donde se trata de definir, desde diversos puntos de vista, el término «psicopatología», planteándose por qué un niño puede llegar a presentar esa deficiencia, ofreciendo unas conclusiones que consiguen un desarrollo equilibrado sobre el tema.

Le siguen siete capítulos y una valiosa bibliografía que resulta de gran utilidad para el lector interesado en bucear en los diversos aspectos que abarca el tema. En ellos, se tratan aspectos como los trastornos emocionales de comportamiento, del desarrollo, psicobiológicos, de alimentación y del lenguaje. Para la comprensión de los mismos, se sigue un esquema casi fijo donde se define cada uno de los trastornos, se comentan sus posibles causas, sus síntomas, el tratamiento adecuado y la prevención que debe tenerse en cuenta en algunos casos. Este esquema resulta de gran ayuda para aquellos profesionales o padres que estén preocupados por la psicopatología infantil.

Cabe señalar que la autora, de forma muy acertada, indica aquellos factores madurativos, cognitivo y familiares que pueden influir en que un niño desarrolle una patología. De la misma



manera, destaca la gran importancia de tener en cuenta la individualidad del niño, pues, éste, juega un papel primordial en la forma de superar sus propias dificultades y sobre todo de vencer tanto su relación interior o propia como con la de los demás.

Esta Psicóloga incide en la necesidad de coherencia y colaboración entre la familia, un diagnóstico precoz, el adecuado tratamiento y la intervención adecuada de los respectivos profesionales en cada caso. El objetivo a conseguir es que los niños puedan manejarse solos, ser y sentirse útiles, sin resultar excesivamente dependientes y que puedan gozar de una vida normalizada en la que puedan practicar tareas idóneas que favorezcan su desarrollo integral.

*Felicidad Vega del Riego*

**ETXEBERRIA, X. (2008). *Por una ética de los sentimientos en el ámbito público*. Bilbao: Editorial Bakeaz. 144 p. ISBN: 978-84-88949-91-2.**

Desde la época de la Ilustración en el S. XVIII el pensamiento dominante en el mundo de la economía y de la política se centra en una persona que toma sus decisiones a través del análisis racional individualista, donde se tiene una extrema confianza en la capacidad de la razón humana para resolver todos los problemas de su existencia.

La presente obra rompe con esta visión racional del ser humano para centrarse en el ámbito sentimental de las personas, especialmente, dentro de su proyección pública. Presenta a un ciudadano cuya condición de ser humano no puede ser reducida a la mera racionalidad. Defiende una perspectiva cosmopolita de la ciudadanía que se define por los valores universales de igualdad, libertad y solidaridad.

Su autor considera la vida pública como aquel espacio en el que nos ocupamos de los intereses generales donde se inserta el espacio político institucionalizado así como el espacio social. Sus actores principales son la clase política, las organizaciones cívicas, el sistema educativo, los medios de comunicación y la ciudadanía en general.

En la primera parte del libro Xavier Etxeberria nos define y analiza de manera pormenorizada tanto los aspectos positivos como negativos de una serie de sentimientos que considera de especial relevancia en el ámbito público como son los sentimientos de admiración, la compasión, la indignación, la sensación de miedo como antítesis de la sensación de seguridad, el odio. Destacar la especial atención dedicada hacia el sentimiento de pertenencia (vivido en la realidad con sus múltiples ensamblajes y circunstancias) dando lugar a interesantes reflexiones cuyo eje vertebrador sería la *identidad compleja*.

El escritor de esta innovadora obra nos recuerda que como ciudadanos nunca debemos caer en la pérdida del espíritu crítico y no cejar en la responsabilidad que nos concierne como ciudadanos para evitar la manipulación sentimental por parte de los poderes públicos.

En la segunda parte del libro Xabier trata de precisar cómo tratar los sentimientos analizados para que sean vividos en el espacio público de manera positiva a través de la educación sentimental de la ciudadanía y de la política de los sentimientos. Defiende que los sentimientos puedan ser educados pues considera a la educación, principalmente, como educación sentimental. Propugna estimular esta educación de los sentimientos para armonizar las vivencias afectivas con la ética cívica.

Los sentimientos deben ser vivenciados en su intensidad y orientación adecuada, con medida aristotélica, donde se debe racionalizar el sentimiento o sentimentalizar las razones. La adecuada articulación entre el mundo afectivo y el racional se nos muestra decisiva en la esfera educativa. Esta educación de los sentimientos es una dinámica en red donde participan políticos, medios de comunicación, la escuela (donde debe ser una tarea en la que debe estar implicado el centro en su conjunto y no sólo la asignatura Educación para la Ciudadanía), la familia y las instituciones religiosas.

Por último, nos expone el significado de la política de los sentimientos tanto en la confrontación partidaria como en la actividad mediática. Propone una articulación entre la política de los sentimientos, la política de los principios y la política de la prudencia.

En ningún caso Xavier sueña con un ámbito público ausente de tensión sentimental, sino con un ámbito público donde esta tensión se modula de manera positiva (gestionar positivamente el conflicto significa, entre otros aspectos, gestionar positivamente las emociones y sentimientos en juego). Se muestra combativo ante la simplificación de los conflictos complejos a través de la polarización entre buenos y malos, muy propio de los debates públicos actuales. Además, el autor nos enumera una serie de métodos que deberían evitarse en el debate público para sortear la crispación política y social como pueden ser la renuncia a la utilización de la mentira, la acusación infundada, la exageración, la crítica de toda acción del adversario sin reconocerle mérito alguno, los insultos y la mezcla de la vida privada con la esfera pública.

En el objetivo de ayudar a los ciudadanos a gestionar sus sentimientos, los cuales deben y pueden ser educados para evitar sus excesos, este libro es una excelente herramienta para lograr este loable fin.

**Marco Antonio García Cortés**

**GONZÁLEZ GARCÍA, F. M. (2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama en V. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*. Madrid, Narcea. 177 p. ISBN: 978-84-277-1573-8.**

La educación en nuestro país ha desarrollado una considerable evolución a lo largo de las últimas dos décadas. Desde la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 hasta nuestros días, ha requerido la puesta en escena de habilidades específicas de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del alumnado. La figura del profesor o profesora, independientemente de la materia que imparte, se ha orientado hacia la mediación en el proceso de adquisición de conocimientos y la formación de personas. La teoría de construcción del conocimiento o constructivismo presentada por Piaget, sobre la cual se asienta el desarrollo de aprendizajes significativos, junto a otros supuestos más sociales o epistemológicos, presenta la base teórica sobre la que se asientan los postulados de esta obra.

Fermín M<sup>a</sup> González es presidente de la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y Catedrático del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la misma Universidad. Con experiencias en Estados Unidos (Universidad de Cornell e *Institute of Human and Machine Cognition*), se especializó en la mejora de la calidad en la docencia, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de aprendizajes significativos, sus peligros y aliados. Uno de los riesgos que acechan a la construcción de aprendizajes significativos tiene que ver con los errores conceptuales o epistemológicos, lo que produce un fallo en cadena en la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes.

La reciente regulación del Espacio Europeo de Educación Superior, el cual unifica estudios y titulaciones a nivel continental, el aprendizaje a lo largo de la vida, que fue asunto estrella durante la presidencia española del Consejo de la Unión Europea en 2002, y la masiva utilización de las nuevas tecnologías requieren dirigir el esfuerzo hacia el diseño de una adecuada respuesta. Los profesionales de educación formal contamos con nuevos recursos y aplicaciones que nos permiten el ajuste a las necesidades creadas por estas realidades. Sólo hay que conocerlas y saber utilizarlas de la manera más adecuada para conseguir una construcción de la realidad orientada al aprendizaje significativo. El mapa conceptual y el diagrama en V permiten alcanzar la idea que destaca la ENQA (*European Network for Quality Assurance*) en su publicación *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*: «Calidad en la Educación Superior es la descripción de la eficacia de todo lo que se hace para asegurar que los y las estudiantes aplicados puedan extraer el máximo beneficio de las oportunidades de educación que se les ofrece y satisfacer todos los requisitos para conseguir el resultado para el que están trabajando». Para ello se presentan estas técnicas y las estrategias necesarias para su óptima utilización.

Una de las estrategias más novedosas tiene que ver con las nuevas tecnologías, el CMap Tools, para presentar el entorno adecuado y las herramientas idóneas para la confección

de mapas conceptuales y diagramas en V. Todo ello además de presentar su validez y aplicación en la docencia, desde la adaptación a asignaturas concretas hasta su enseñanza en escuelas de Magisterio. Finalmente presenta modelos de conocimiento tomados desde distintos entornos educativos, los cuales aportan ideas muy interesantes para el apoyo en la construcción de conocimientos.

*Santiago Hernández Abad*

**LORENZO, M., LÓPEZ, M., HINOJO, F.J., LÓPEZ, J.A., AZNAR, I., CÁCERES, M.P. Y GUERRERO, D. (Coords.). (2007). *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Adhara. 696 pp. ISBN: 978 – 84 – 8144 – 398 – 1.**

El modelo de Sociedad del Conocimiento en el cual nos estamos sumergiendo paulatinamente ha hecho de la información y la comunicación las piedras angulares sobre las cuales se asienta la estructura y la filosofía de nuestro actual modus vivendi. El saber es el nuevo bien esencial de intercambio y se exige a los ciudadanos que se adapten a un mundo en el cual hay que desarrollar rápidamente la capacidad de ser usuario y gestor crítico del conocimiento. Vivimos en una sociedad que demanda resultados, donde el aprendizaje ha superado las barreras de la escuela y se encuentra a nuestro alrededor dentro de los contextos más comunes de la vida cotidiana, de ahí la necesidad de debatir acerca de los nuevos actores y los escenarios emergentes que, desde el punto de vista educativo, encontraremos en este nuevo formato social.

A esta estimulante cuestión intentaron responder los mejores especialistas y científicos del área de Didáctica y Organización Escolar a nivel nacional, que, dentro del marco de las X Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, organizadas por el grupo de investigación A.R.E.A. (HUM-672) de la Universidad de Granada en el mes de Diciembre de 2007, se reunieron para debatir y poner en común sus diversas aportaciones y los resultados de las mejores investigaciones que, al efecto, se habían llevado a cabo durante los tres últimos años en todos los puntos de la geografía española. El libro objeto de esta reseña es el fruto tangible de ese esfuerzo conjunto por mejorar el conocimiento científico y pedagógico sobre este tema de tan rabiosa actualidad.

La obra, compuesta por 37 capítulos, se divide en dos grandes ejes de gestión de la formación: la referente a los escenarios y la centrada en los nuevos actores y procesos que están apareciendo en la Sociedad del Conocimiento.

Aunque en ambos bloques se conjugan armoniosamente tanto las reflexiones y aportaciones de la mayor parte de los catedráticos del área como los resultados de las últimas tesis doctorales dirigidas por miembros del grupo A.R.E.A., cabe destacar especialmente el nuevo modelo de escuela total defendido por Manuel Lorenzo Delgado (pp. 13 - 27): una concepción organizativa de la institución escolar que responde con mayúsculas al principio educativo de desarrollo integral, superando con creces la dimensión más académica de las aulas y respondiendo de una forma eficaz a responsabilidades que, tradicionalmente, se habían venido asignando a otras instancias sociales como la familia o la iglesia.

Ahora las aulas se abren a toda la comunidad educativa, sin excepción y sin restricciones temporales, a la par que se amplía el horario académico y se fomentan las actividades culturales y extraescolares dirigidas a todo aquel que quiera acercarse de una manera más informal al conocimiento. Esta concepción se verá, además, y siguiendo a Martín - Moreno Cerrillo (pp. 29 - 50), ampliamente superada cuando las instituciones escolares lleguen al corazón social de nuestra comunidad y se abandone la actual y rígida concepción burocrático - administrativa que actualmente tenemos en nuestros centros, por un modelo más flexible de escuela que atienda más a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de las personas que a las premisas económicas y administrativas de las grandes empresas y órganos de gobierno, y en el cual las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación sean una parte indivisible del aula, en tanto que no se podrá prescindir de las mismas como hoy en día no se puede pasar de los libros de texto.

Por otro lado, y, como sabio contrapunto a estas consideraciones, Santos Guerra nos invita en su *«arqueología de los sentimientos»* (pp. 405 - 451) a observar con cierto recelo a la Sociedad del Conocimiento, en tanto que, debido a su influencia, cada vez obviamos más los sentimientos de los miembros de la comunidad educativa, en un denodado afán por otorgar protagonismo a la tecnología, al saber y a la mejora del aprendizaje en lugar de a las personas y a su realidad social. No es sino otro punto de vista de este nuevo modelo de sociedad que no debemos de ignorar.

Una rica amalgama de ciencia y pensamiento acerca de una realidad social emergente, consolidado en esta obra que resulta imprescindible y altamente recomendable en la biblioteca de cualquier educador comprometido.

***Francisco Raso Sánchez***

**ORTEGA RUIZ, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. 192 p. ISBN: 978-84-369-4582-9.**

Este libro se encuentra enmarcado dentro de un proyecto europeo denominado «Cause, Nature and Prevention of School Bulling», desarrollado entre 1997 y 2001 por una red de grupos de investigación de diferentes países comunitarios. Dentro de ellos se incluía el Grupo de Investigaciones Pedagógicas que coordina la autora de este texto, Rosario Ortega, que en sus páginas nos viene a dar cuenta de las tareas realizadas por su equipo durante dicho proyecto acerca del fenómeno del maltrato escolar.

Si bien no se trata de un documento sobre el estado actual de la cuestión, la autora nos introduce en el primer capítulo en la trayectoria que sobre este tema han seguido las principales organizaciones supranacionales. Dichas líneas de actuación - especialmente las del Consejo Europeo- han estimulado e impulsado la investigación en materia de violencia escolar. De este modo, Ortega reconoce en ellas el referente histórico en el cual se enmarcan los estudios de su grupo de trabajo.

En los capítulos segundo y tercero se perfila un modelo teórico cuya construcción debe ser necesariamente previa a la puesta en marcha del proceso de investigación. Para ello recurrirá a la recopilación histórica de los estudios llevados a cabo en Europa sobre malos tratos, intimidación y acoso entre iguales. Esta explotación de trabajos anteriores lleva a la autora a concretar la definición de su objeto de estudio así como a la articulación de un modelo teórico en el que insertar las hipótesis de partida.

Seguidamente se nos introduce en uno de los trabajos llevados a cabo dentro del mencionado proyecto europeo y que indaga acerca de los posibles antecedentes del fenómeno del maltrato entre iguales. Para ello, el grupo investigadores de Ortega pone en marcha un estudio sobre la agresividad injustificada entre preescolares en el que se demuestra cómo, desde esta temprana etapa, se pueden distinguir de manera clara los roles de agresor, víctima, colaborador, defensor y espectador bajo cualquier tipo de nominación (iguales, docentes y autonominación).

El quinto capítulo presenta una interesante recopilación de instrumentos de medida utilizados en este tipo de investigaciones. El análisis de cuestionarios suele ser el más frecuente, no obstante, la aportación más útil del grupo de trabajo de Ortega es la de instrumentos de auto y heteronominación de carácter narrativo, utilizados con los escolares. Dicha herramienta será de gran utilidad para la interpretación y análisis de pensamientos, emociones y juicios morales de víctimas y agresores. Estos campos conformarán el contenido del siguiente capítulo en el que se señalan las diferentes estrategias narrativas -y la información derivadas de la elección de cada una de ellas- que siguen los sujetos a la hora de reconstruir las historias de maltrato.

Posteriormente, y siguiendo un hilo argumental muy consecuente, la autora profundiza en las posibles consecuencias del maltrato entre iguales a medio y largo plazo. Para ello se sirve de otro de los trabajos realizados bajo el paraguas del proyecto europeo. En este caso se seleccionó

una muestra de estudiantes universitarios de 18 a 40 años a los que se les pidió que rellenaran un cuestionario con *items* que permitieron indagar en la reconstrucción de lo sucedido en su etapa escolar acerca de este tema así como en la coherencia de su narración de los hechos. A partir de los resultados de dicha investigación se ha puesto de relieve que aproximadamente la mitad de la población universitaria reconoció haber sido víctima de maltrato. Así mismo, el análisis retrospectivo que hicieron los sujetos de la muestra acerca de estos episodios de violencia puso de manifiesto como estrategias más exitosas para la superación de este suceso traumático el diálogo con el agresor o la indiferencia hacia el mismo.

Finalmente, todas estas experiencias investigadoras han servido para la creación del modelo *Construir la convivencia para prevenir la violencia*, «una propuesta pedagógica para la prevención de la violencia escolar en general y del maltrato entre iguales en particular» (Ortega, 2008, pag. 13). En definitiva, en este libro tenemos entre manos uno de los ejemplos más claros de que la investigación en materia de educación y la coordinación de grupos de trabajo a nivel europeo puede dar frutos de alto nivel teórico y práctico a la hora de solucionar problemas en las aulas.

*Irene López Navarro*

**TORREGO, J.C. (Coord.). (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial. 470 p. ISBN 978-84-206-6856-7.**

Juan Carlos Torrego lleva ya una larga trayectoria de asesoramiento, investigación y publicaciones sobre la convivencia y resolución de conflictos, desde una perspectiva de tarea conjunta del centro escolar. Este libro, en cierta medida, supone una culminación de dicha trayectoria, como aparece en el capítulo primero, donde se describen los caminos recorridos y las lecciones aprendidas en el marco de un modelo integrado. Su equipo de la Universidad de Alcalá de Henares, así como los centros escolares asesorados durante estos años, han contribuido a desarrollar el programa de trabajo, así como a aprender de la investigación y de las experiencias, como se recoge y ejemplifica en el capítulo segundo. A la vez, su pertenencia y trabajo activo en el grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela) primero y, posteriormente, en el Proyecto Atlántida han contribuido, respectivamente, a establecer una línea de trabajo en innovación y mejora, por otro lado, ampliar la red de trabajo en una perspectiva de escuelas y cultura escolar democráticas. Todo esto contribuye a comprender las bases sobre las que se asienta el libro que reseñamos.

El capítulo central en el libro es el tercero (*Cómo elaborar y desarrollar un plan de convivencia*), no en vano es uno de los más extenso, elaborado con José Manuel Arribas. Por lo demás, es una demanda actual de los centros escolares en que, a partir de la LOE, deben establecer un Plan de Convivencia. Establecido este marco, la Segunda Parte del libro (*Buenas prácticas para la elaboración y desarrollo del Plan de Convivencia*) recoge en ocho capítulos distintas prácticas y experiencias llevadas a cabo en los centros educativos: planes en la práctica, mediación, aprendizaje cooperativo, maltrato entre iguales, organización en función de la convivencia, formación de delegados, disminuir la disrupción en las aulas. Todas ellas, elaboradas en el mismo marco, contribuyen a mostrar en la práctica cómo pueden llevarse a cabo una gestión de la convivencia desde la perspectiva de implicación conjunta de la mayoría del profesorado.

El atractivo del modelo de gestión de la convivencia presentado es que entiende que éste debe ser un marco global de intervención que, desde una perspectiva de centro, lleva a cabo un conjunto de actuaciones que contribuyen a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia.

Dado que estamos en instituciones «educativas», el modo de afrontar los conflictos y conductas antisociales, es convertirlos en espacios para el aprendizaje de la convivencia y el desarrollo moral. Por eso, «la mejor respuesta a los conflictos de convivencia es compartir entre los miembros de una institución educativa un marco de actuación global» (28). A su vez, debe ser participativa, de manera integrada, con un enfoque global. Por otra parte, la convivencia no es independiente de la misión educativa de la escuela (la mejora del aprendizaje), por eso un plan de convivencia también debe incidir en reestructurar de modo acorde los procesos organizativos y el desarrollo curricular, de modo que todos funcionen al unísono o se apoyen mutuamente. Por eso, si queremos «proteger» la convivencia en el centro, se requerirán cambios en el currículum, para hacerlo más inclusivo y accesible; medidas organizativas que apoyen la mejora de la convivencia, colaboración con las familias, revisión del clima e interacciones en el aula, etc.

Si no se quiere convertir el Plan de Convivencia en un asunto burocrático de mero documento, se tiene que cuidar el proceso mismo de elaboración, «de modo que permita la participación reflexiva y colaborativa de los profesores y del resto de la comunidad educativa». Por eso, debe ser resultado de un largo proceso de trabajo en un centro que, aún cuando se puedan sugerir dimensiones, cada centro escolar tendrá que recorrer e integrar progresivamente sus actuaciones para mejorar la convivencia. Lo importante es la visión de a dónde se quiere llegar y, por otra, el proceso de trabajo. De este modo, el Plan puede ser una oportunidad para construir un marco coherente desde el que desarrollar la labor educadora del centro.

**Antonio Bolívar**



**VACA, M. Y VARELA, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje: El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó. ISBN: 978-84-7827-676-9.**

El tema de la motricidad y el aprendizaje en el desarrollo evolutivo de niños y niñas ha sido considerado un punto de referencia dentro del diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo.

La motricidad es uno de los principales mecanismos de relación e interacción con los demás y en especial en la etapa infantil, que es cuando comienza a definirse el comportamiento social de la persona, así como sus intereses y actitudes. El carácter expresivo y comunicativo del cuerpo facilita y enriquece la relación interpersonal. En esta etapa tiene particular importancia la conexión entre el desarrollo motor y cognoscitivo. Los juegos adquieren un valor educativo por las posibilidades de exploración del propio entorno y por las relaciones lógicas que se favorecen a través de las interacciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo.

Desde esta perspectiva integral la motricidad del alumno como un sistema de actuación inteligente permite al ser humano moverse con eficiencia y eficacia adaptativa, llevando a una representación de estructuras cognitivas y utilizando el movimiento para favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias no solo motrices sino de cualquier índole. Este es el punto de referencia del libro *Motricidad y el aprendizaje*.

Partiendo de esta perspectiva Marcelino Vaca Escribano y María Soledad Varela Ferreras, presentan un conjunto de experiencias que se comparten en siete capítulos que constituyen el libro, experiencias que son plasmadas en forma de narraciones formativas, que transmiten una manera de entender y afrontar el ámbito corporal en la escuela. El primer capítulo es un recorrido por el proyecto curricular, por las implicaciones de la educación psicomotriz dentro de la planificación académica. El segundo capítulo es la primera de las narraciones de la vida escolar y de las aportaciones que estas brindan a la vida curricular. El capítulo tres desarrolla diferentes núcleos entorno a los maestros, quienes hacen girar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación a las unidades didácticas, su planificación y el desarrollo de las sesiones. Por su parte los capítulos cuatro, cinco, seis y siete son el desarrollo de relatos y reflexiones docentes, del proceso de planificación didáctico que se llevan a cabo en el aula, la forma como se implementan las diferentes expresiones; y en especial las sugerencias que resultan para futuras implementaciones de experiencias sobre las prácticas motrices.

En síntesis la motricidad y el aprendizaje es un libro cercano y con un lenguaje ameno y fácil de entender sobre la realidad de nuestros centros escolares y la manera de innovar, por medio de la ejecución de nuevas prácticas que contribuyen a un mejor funcionamiento educativo y en especial a un proceso de aprendizaje más competente para todos.

**Angela M. González Garcés**



# NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

## Revista de Educación (Madrid)

### ISSN: 0034-8082

### ISSN (Internet): 1988-592X

#### 1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en este área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñas**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

#### 2. Presentación y envío de artículos

*Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

*Soporte y formato*: se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

*Datos, contenido, estructura y estilo del artículo*: los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación**: en *hoja aparte* se indicarán necesariamente:
  - Datos del autor o autores: el nombre<sup>2</sup> y los dos apellidos de cada autor, con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
  - Los autores están obligados a declarar, si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

<sup>(1)</sup> Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

<sup>(2)</sup> **Aviso importante para los autores**: se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

• **Presentación del artículo:**

- Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
- El artículo ha de estar encabezado por:
  - El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
  - Un **resumen en español**, que debe tener 300 palabras y, a continuación, la traducción de éste al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**<sup>3</sup>.
  - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).

• **Texto del artículo:**

- **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
  - **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
  - **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
  - **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
  - **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías,** etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
  - **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
  - Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «**Referencias bibliográficas**»; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA<sup>4</sup> (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».
- El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:
- El título del artículo completo.
  - Nombre/s del autor/es.
  - Dirección del responsable de la correspondencia.
  - Solicitud de evaluación del artículo.

<sup>3)</sup> La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

<sup>4)</sup> Consultar en [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
  - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
  - Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
  - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
  - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
  - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:  
*Revista de Educación*  
 Instituto de Evaluación (ME)  
 C/ San Fernando del Jarama, 14,1ª planta.  
 (28002 Madrid)

### 3. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.

- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

#### **4. Responsabilidades éticas**

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

Anexo I. – PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo II. – LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo III. – CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo IV. – EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

**Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.**

# Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
  - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
  - Relevancia del tema objeto de la obra.
  - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
  - Actualidad (año de publicación).
  - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.
  
2. Con relación a la reseña:
  - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
  - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
  - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
  - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: [redaccion.revista@educacion.es](mailto:redaccion.revista@educacion.es). El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

**Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación (Madrid)* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.**





# General Guidelines for the Submission of Manuscripts

## Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

### 1. Experience, Coverage and Content

*Revista de Educación (Madrid)*, edited by the Spanish Ministry of Education, Social Science, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following<sup>1</sup>: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

### 2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

*Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 5<sup>th</sup> ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) or [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

*Medium and Format:* Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom o diskette.

*Data, content, structure and style of the paper;* authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
  - Personal and professional details: author or authors forename<sup>22</sup> and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
  - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

<sup>(1)</sup> Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

<sup>(2)</sup> **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (link «Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- **Style of presentation:**
  - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
  - The paper should be headed by:
    - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: [www.eric.es.gov/thesaurus](http://www.eric.es.gov/thesaurus).
    - An **abstract in Spanish**, which must contain 300 words, followed by the its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**<sup>33</sup>.
    - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
  
- **Text:**
  - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
  - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
  - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
  - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
  - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
  - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
  - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria<sup>34</sup> (a summary of these criteria is provided in Annex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.
  
- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
  - Full title of the paper.
  - Author(s)' name(s).
  - Full postal address of the author responsible for correspondence.
  - Request for the review of the paper.

<sup>33</sup> The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

<sup>34</sup> Further information in [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) or in [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author, all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper, that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
- Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

- **Sending of papers:**

They should be sent by normal post to the following address:

Revista de Educación (Madrid)

Instituto de Evaluación (ME)

C/ San Fernando del Jarama, 14,1ª planta.

(28002 Madrid)

SPAIN

### 3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.

- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

#### **4. Ethical Responsibilities**

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

Annex I. – ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

Annex II. – CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

Annex III. – PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

Annex IV. – BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5<sup>th</sup> edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

***Revista de Educación (Madrid) thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.***

# Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
  - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
  - Relevance of the work's subject.
  - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
  - Topicality (year in which it was published).
  - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.
  
2. With regard to the review:
  - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
    - It cannot exceed 700 words.
    - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
    - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address [redaccion.revista@mepsydes](mailto:redaccion.revista@mepsydes). The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

**Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación (Madrid)*, since it belongs to the list of titles of the Ministerio de Educación.**

