

revista de
eEDUCACIÓN



Nº 344 SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2007

revista de EDUCACIÓN

Nº 344 septiembre-diciembre 2007

Revista cuatrimestral



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones.

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: jsiemens
Coordinadora del diseño de portada: Gúdula Pilar García Angulo
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
e-mail: estugraf@terra.es

<http://publicaciones.administracion.es>

Suscripciones y venta:
Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884
e-mail: publicaciones@mec.es

NIPO: 651-07-001-3 (Libro)
NIPO: 651-07-003-4 (CD)
NIPO: 651-07-004-x (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda
Secretario General Técnico

VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
*Director General de Educación,
Formación Profesional e Innovación Educativa*

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
*Director del Centro Nacional de Información
y Comunicación Educativa (CNICE)*

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

DIRECTOR

Enrique Roca Cobo

SECRETARIA/EDITOR

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

REDACCIÓN

Jefe de Redacción

M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Teresa Balbontín Maese, Mercedes Díaz Aranda,
Sara González Villegas, Cristina Jiménez Noblejas,
Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría),
Beatriz Pinto González (página web)

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Escudero (*U. de Murcia*);
Mariano Fernández Enguita (*U. de Salamanca*);
Carlos Marcelo (*U. de Sevilla*);
Manuel de Puelles (*UNED*);
Sebastián Rodríguez Espinar (*U. Autónoma de Barcelona*);
Juan Carlos Tedesco (*UNESCO*)

CONSEJO ASESOR

Internacional

Abdeljalil Akkari (*Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel; Suiza*);
Aaron Benavot (*EFA/UNESCO; U. de Jerusalén*);
Mark Bray (*International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO*);
José Joaquín Bruner (*Universidad Adolfo Ibáñez, Chile*);
Andy Hargreaves (*Boston College*); Seamus Hegarty
(*International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*);
Felipe Martínez Rizo (*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México*);
Jaap Scheerens (*OCDE*); Andreas Schleicher (*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 Dosl (*U. de Santiago*);
Gerardo Echeita (*U. Autónoma de Madrid*);
Joaquín Gairín (*U. Autónoma de Barcelona*);
M^a Angeles 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*); Juan Manuel Moreno (*Banco Mundial*);
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^a Dolores de Prada (*Inspección*);
Joaquim Prats (*U. de Barcelona*); Tomás Recio (*U. de Cantabria*);
Luis Rico (*U. de Granada*); Juana M^a Sancho (*U. de Barcelona*);
Miguel Soler (*Alta Inspección. Valencia*); 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 y Ciencia español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1951, 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 General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información 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.mec.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.

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

- *Bases de datos españolas*: DURSI, ISOC, PSICODOC, DIALENT; DOCU (Consejo de Coordinación Universitaria).
- *Bases de datos extranjeras*: LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).

- *Catálogos nacionales*: CSIC, REBIUN (Bibliotecas Universitarias Españolas), Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC).
- Catálogos internacionales: Colectif National Français, Online Computer Library Center (USA), Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI, The British Library Current Serials Recieved.

**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 and Science. Founded in 1940, and since 1951 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 General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Information and Publications of the Ministry of Education and Science.

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.revista-educacion.mec.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 is available through the following data bases:

- Spanish data bases: DURSI, ISOC, PSICODOC, DIALNET, DOCU (Consejo de Coordinación Universitaria).
- International data bases: LATINDEX (Latin American), IRESIE (Mexico), ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography), SWETSNET (Netherlands).

- Spanish Catalogs: CSIC, REBIUN (Spanish University Libraries), Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC).
- International Catalogs: Colectif National Français, Online Computer Library Center (USA), Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI, The British Library Current Serials Recieved.

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

Monográfico

Consenso y disenso: ¿es posible el pacto social en educación?

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ. Presentación. ¿Cómo conciliar valores y fines en educación?.....	17
MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ. ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso.....	23
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA. Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario.....	41
GREGORIO CÁMARA VILLAR. Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España.....	61
ALEJANDRO TIANA FERRER. A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE.....	83
JUAN CARLOS TEDESCO. Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino.....	101
DAVID MEDINA. El Pacto por la Educación en Cataluña. La realidad y el deseo.....	117
ANEXOS A LA SECCIÓN MONOGRÁFICA. Los pactos autonómicos y el pacto social por la educación.....	141
Anexo I. Pacte Nacional per a l'Educació.....	143
Anexo II. Acuerdo entre la Consejería de Educación, las organizaciones sindicales Unión General de Trabajadores de Andalucía y Comisiones Obreras de Andalucía y la Confederación de Empresarios de Andalucía, en el marco de los objetivos previstos en el VI acuerdo de concertación social en materia educativa.....	171
Anexo III. Acuerdo entre la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y las organizaciones sindicales de la enseñanza, para la mejora de la calidad en la educación del siglo XXI.....	183
Anexo IV. Pacto Social por la Educación (frustrado).....	201

Investigaciones y estudios

DANIEL ANAYA NIETO Y JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO. Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional	217
MIGUEL ANGOITIA GRIJALBA Y MARTA RAHONA LÓPEZ: Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005).....	245
DIEGO AZQUETA OYARZUN; GUILLERMINA GAVALDÓN HERNÁNDEZ Y LEONOR MARGALEF GARCÍA: Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social?	265
ALFONSO CID SABUCEDO Y CAMILO ISAAC OCAMPO GÓMEZ. Funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales	285
M ^a ROSA GARCÍA RUIZ. Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participan de la formación continua	309
M ^a JOSÉ GONZÁLEZ VALENZUELA Y MIRIAM DELGADO RÍOS. Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria	333
MARÍA SOLEDAD IBARRA SÁIZ Y GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ. El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación	355
RICARDO LÓPEZ FERNÁNDEZ Y ANA B. SÁNCHEZ GARCÍA. Los componentes generadores de errores algorítmicos. Caso particular de la sustracción	377
FRANCISCO J. POZUELOS ESTRADA, GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ Y PEDRO CAÑAL DE LEÓN. Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar	403
ISABEL DE LOS REYES RODRÍGUEZ ORTIZ, F. JAVIER MORENO PÉREZ Y ANTONIO AGUILERA JIMÉNEZ. La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista	425
ROBERTO VELÁZQUEZ BUENDÍA, JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, IGNACIO GAROZ PUERTA, CLARA LÓPEZ CRESPO, M ^a ÁNGELES LÓPEZ RODRÍGUEZ, ANTONIO MALDONADO RICO, M ^a EUGENIA MARTÍNEZ GORROÑO, ARIEL VILLAGRA ASTUDILLO Y JAVIER CASTEJÓN OLIVA. Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid	447
LUIS MIGUEL VILLAR ÁNGULO Y OLGA M ^a ALEGRE DE LA ROSA. Evaluación de un proceso de telementoría con profesores universitarios	469

Ensayos e informes

- JAVIER BARQUÍN RUIZ. Transiciones en la función docente. La transformación de la práctica por la presencia de los medios electrónicos en la educación 497
- MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes 511
- JOSÉ A. SERRANO SÁNCHEZ, ÁNGELA LERA NAVARRO Y ONOFRE CONTRERAS JORDÁN.
Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria 533

Experiencias educativas (Innovación)

- RAFAEL FEITO ALONSO. El IES «Vicente Cano»: un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega 559

Recensiones y libros recibidos 577

Fe de erratas:

En el artículo de Javier Aguado y Marta Baralo, *Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2*, publicado en la *Revista de Educación* (343), el título en inglés es *Theoretical and Methodological Aspects of Research on Lexical and Grammar Learning of Spanish as L2*.



Monográfico

Consenso y disenso:
¿es posible el pacto social en educación?

Consensus and Dissent:
is Possible the National Agreement on Education?

Presentación.

¿Cómo conciliar valores y fines en educación?

Manuel de Puelles Benítez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

mpuelles@edu.uned.es

Durante la elaboración del anteproyecto de la nueva ley de educación (LOE), en el invierno del curso académico 2004-05, los medios de comunicación se hicieron eco en diversas ocasiones de la necesidad de aprobar por consenso esta ley. Este hecho, en cierto punto novedoso, al menos por la intensidad con que se percibía esta demanda, contrastaba fuertemente con nuestra más reciente historia en la que se habían producido numerosas leyes de educación ayunas de un consenso social y político. Ahora bien, a lo largo de ese invierno pudo observarse que tanto la comunidad escolar como los partidos políticos no estaban suficientemente maduros para un consenso de esta naturaleza, ya que, aun siendo cierta la voluntad de llegar a un acuerdo básico que completara el que se produjo en torno al artículo 27 de la Constitución, las dificultades y las resistencias que aparecieron indicaban que el proceso para alcanzar un amplio consenso, que impidiera el continuo vaivén legislativo, estaba lejos de culminarse en la actual legislatura.

Dada la importancia del fenómeno reseñado, el objetivo de este número monográfico se cifra en analizar dicho proceso, enmarcándolo dentro de un contexto más general, el que surge de la dualidad entre sociedades conflictivas y sociedades consensuales, cada una de ellas con sus particularidades propias, enmarcando por ello tanto el conflicto como el consenso en la tensión, siempre presente, que suscita la difícil convivencia de los principios de libertad y de igualdad aplicados a la educación -derechos derivados de la libertad de enseñanza y derechos derivados de la igualdad de enseñanza. Partiendo de este contexto, claramente ideológico, se examinan, en primer lugar, las exigencias y las posibilidades de pacífica convivencia de ambos derechos de libertad y de igualdad, para a continuación poner de relieve la dinámica seguida por el consenso en dos casos dife-

rentes, los que representan la ley española y la ley argentina de educación vigentes, analizados respectivamente por dos de sus protagonistas más importantes, cerrándose el número, finalmente, con una reflexión sobre el pacto educativo firmado en Cataluña entre la Generalidad y las fuerzas sociales representativas de la comunidad escolar. En anexo aparte se incluyen un amplio extracto del pacto catalán, seguido del andaluz y del extremeño, así como el texto íntegro del fallido pacto social por la educación, de ámbito nacional.

La doble vertiente de la educación

La educación sigue siendo hoy en las sociedades occidentales un motivo de conflicto y enfrentamiento. De ahí las llamadas al consenso a la hora de regular los aspectos básicos de los sistemas educativos. Pero, como la práctica social y política revela, el conflicto es en gran parte fruto del pluralismo que nutre la misma naturaleza de las sociedades democráticas, es decir, es fruto del disenso. El pluralismo democrático implica que los problemas que plantea la convivencia social y política permiten respuestas diferentes, respuestas que vehiculan valores, no siempre compatibles si se afirman como valores absolutos y absorbentes. Encontrar un equilibrio de valores y fines, siempre inestable, es en la mayoría de los casos difícil y doloroso, pero a veces necesario e insoslayable.

Consenso y disenso constituyen el haz y el envés de una misma realidad, en nuestro caso la que representa la doble vertiente, pública y privada, de la educación. La educación moderna, tal y como se configuró en los sistemas educativos nacionales, ha tenido siempre una ineludible vertiente privada, aquella que mira al desarrollo y al bien de la personalidad del individuo -de ahí su derecho a aprender y a enseñar-, pero también ha presentado una inexcusable vertiente pública, ya que la educación tiene ineludibles repercusiones sociales, culturales, económicas y políticas en el seno de cada sociedad, lo que justifica la preocupación de los poderes públicos por que los individuos -los ciudadanos en su totalidad- puedan ejercer el derecho a la educación -de ahí los derechos derivados del principio de igualdad. El problema estriba precisamente en considerar la educación *sólo* un bien privado, dejado a la libre expresión de la demanda (esto es, al mercado), o, por el contrario, *sólo* un bien público, dejando su realización exclusivamente en manos de los poderes públicos. Conciliar la doble vertiente de la educación es justamente el reto de nuestro tiempo y posiblemente el único camino para alcanzar el

consenso. Finalmente, siendo inevitables las constantes reformas para ajustar el sistema educativo a la dinámica de la realidad, crecientemente cambiante, la ley de la necesidad nos aboca al consenso, mientras que la ley de la pluralidad nos invita al disenso. Trazar el mapa general de esta problemática, a la luz del binomio consenso-disenso, sin olvidar las exigencias de la alternancia democrática y de las nuevas demandas sociales, es el objeto del trabajo introductorio, obra del coordinador de este número monográfico.

Es justamente la doble vertiente de la educación, la doble consideración de la educación como bien privado y como bien público, la que nos coloca siempre al borde del conflicto: una lectura maximalista de la educación como un bien predominantemente privado y una concepción de ese bien como un valor absoluto llevan a la derecha política a una estimación de la libertad de elección de centro como un derecho incondicional de los padres *-parent power-*, sólo limitado por las circunstancias del mercado. De esta lectura, omnipresente desde hace más de dos décadas en el mundo occidental, se ocupa el trabajo de Juan Manuel Fernández Soria, experto en Historia de la Educación, en el que se exponen las dificultades que para un consenso presenta una visión de la libertad de elección escolar como una libertad del consumidor de educación y, simultáneamente, como una libertad fundamental centrada en el derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos (un inciso: el *parent power*; ¿no oculta las más de las veces la presencia de poderes interpuestos, aunque a veces ocultos, entre los padres y las autoridades públicas?). El autor hace una crítica severa, y acertada, de esta lectura maximalista de la libertad de elección de centro docente, poniendo de relieve los efectos devastadores de esta manera de concebir la libertad de enseñanza, revelados por múltiples estudios de carácter empírico, pero sin olvidar por ello el contenido fundamental de este derecho, avalado por las constituciones y por los pactos internacionales. Todo ello lleva al autor a proponer un consenso que, aun resultando difícil, pueda ser posible si se aúnan la libertad de elección y la equidad social, o sea, las exigencias mínimas del principio de libertad con las del principio de igualdad.

Partiendo asimismo de la doble dimensión de la educación, pública y privada, Gregorio Cámara Villar, experto constitucionalista, examina el problema desde la regulación que la Constitución española hace de la libertad de enseñanza *-supraconcepto que integra un conjunto de libertades-* y el derecho a la educación *-derecho social de contenido prestacional con indudable incidencia en el desarrollo social, político y económico de las sociedades democráticas-*, tomando como punto de partida el consenso básico que supuso el artículo 27 en su totalidad, su interpretación jurisprudencial y las posiciones doctrinales al respecto. Aunque el autor es consciente de las adversas condiciones política en que se desenvuelve hoy la política española y las dificultades inherentes

a un diálogo de esta naturaleza, aboga por subrayar la necesidad de un pacto social político y territorial que asegure bienes superiores para la educación como la puesta en común de principios y valores constitucionales, la estabilidad del sistema educativo, la efectiva gratuidad de la educación básica, el derecho a la formación religiosa, el carácter comprensivo de la organización de la enseñanza y su compatibilidad con la diversidad del alumnado, la programación general de la enseñanza, la convergencia complementaria de una doble red de centros docentes sostenidos con fondos públicos, la garantía de la necesaria financiación pública, materias todas que, estima con razón, pueden y deben ser objeto de un nuevo consenso. El camino para ello, indica, no puede ser otro que el consensuado despliegue de los principios compartidos de libertad, igualdad y participación aplicados a la educación.

Contrastando dos casos concretos: España y Argentina

Aunque la cuestión del consenso en educación ha consumido ya dos largas décadas, los intentos de plasmación han sido escasos hasta el momento, no sólo entre nosotros sino también en otros ámbitos de nuestra cultura. De ahí la invitación a dos personalidades que reúnen la doble condición de pertenecer al mundo de la educación y al mundo de la política, para que aporten sus reflexiones sobre dos leyes recientes de educación que giran alrededor del consenso. Tanto Alejandro Tiana, secretario general de Educación de España, como Juan Carlos Tedesco, viceministro de Educación de Argentina, presentan dos experiencias legales diferentes, aunque insertas en el mismo entorno cultural. De su lectura se desprende que el consenso aparece como una necesidad derivada de las políticas de reforma educativa, políticas que, a pesar de su relativo fracaso, resultan irrenunciables si se quieren enfrentar los profundos procesos de cambio tecnológico, económico, social y cultural del «nuevo capitalismo», término con el que se alude a las múltiples transformaciones que inexorablemente produce la nueva sociedad emergente, caracterizada por la producción y distribución del conocimiento y de la información como principal factor de la nueva economía.

Aunque las múltiples reformas del pasado han ido introduciendo cierto escepticismo en torno a la eficacia real de las leyes de educación, no debemos caer en el polo opuesto, esto es, en subestimar su operatividad. Es verdad que las leyes de educación cierran ocasionalmente caminos -lo que siempre es preocupante-, pero también lo es que

abren y siembran expectativas, especialmente por la vía de los recursos que pueden aportar y por la posibilidad de realizar políticas más participativas, más redistributivas y más eficientes. Desde esta perspectiva, ambos autores exponen su experiencia respecto de estas nuevas leyes, analizando los procesos por los que han transcurrido, dando en ocasiones una información valiosa, a veces desconocida, y, sobre todo, nos exponen las reflexiones de quienes han sido importantes actores en su elaboración. Finalmente, ambos concuerdan en la necesidad de un consenso que, huyendo de una lectura extensiva de los derechos que constituyen el entramado axiológico de la educación, busque los mínimos comunes, respetando los contenidos básicos que se derivan de tales derechos y permitiendo el juego de políticas educativas diferentes. Para ese consenso la ley es un buen instrumento, aunque no sea suficiente.

Los pactos autonómicos y de ámbito estatal

De entre los pactos educativos actualmente en vigor se ha escogido el firmado en Cataluña en 2006 porque se estima que su trayectoria, su logro y su actual ejecución encierran lecciones de indudable interés. David Medina, profesor de filosofía y buen conocedor de este proceso, le dedica un amplio trabajo en el que examina los antecedentes -gobierno de Convergencia y Unión y búsqueda del consenso-, la larga duración de su gestación -más de dos años-, el contexto político en el que nace -tanto de carácter estatal como autonómico-, los obstáculos encontrados y las resistencias habidas, el papel activo del Consejo Escolar de Cataluña, el papel de los expertos y el debate público que acompañó a este proceso.

Aunque es importante la información que aporta el trabajo de David Medina, quizá lo más interesante sean sus reflexiones críticas sobre el proceso que condujo al pacto entre el gobierno de Cataluña y una gran cantidad de organizaciones ligadas con la educación, y en particular la dificultad que supone intentar, por una parte, la máxima cohesión social y la efectiva integración de la doble red de centros desde una perspectiva de servicio público y de equidad social, y, por otra, la incidencia incierta en ese mismo ámbito de los contrato-programas y de la autonomía escolar de los centros. Finalmente, reclama nuestra atención el hecho de que en el pacto educativo conseguido en Cataluña no esté incluida la oposición, lo que prueba que la democracia española no está aún preparada para la consecución del consenso político en educación.

El número se cierra con un anexo que contiene la publicación de un amplio extracto del referido pacto de Cataluña, así como de los pactos suscritos en 2006 por las autoridades públicas de Andalucía y de Extremadura en el mismo año¹. En el pacto andaluz cabe destacar que, además de las organizaciones sindicales mayoritarias, firma el pacto la Confederación de Empresarios -lo que explica su activa participación en aspectos importantes del mismo como la especial atención que se da a la formación profesional y a las nuevas cualificaciones profesionales emergentes-; también es destacable la inserción en el pacto de los compromisos financieros previstos para su cumplimiento -gastos de personal, de funcionamiento de los centros y de inversión pública. En el pacto extremeño se incluye un conjunto de medidas para la mejora de la educación y de los centros, en el que sobresale la especial atención que se presta a las nuevas tecnologías y a su aplicación a la enseñanza, así como a la consiguiente formación del profesorado, campos en los que la Junta de Extrema está siendo una de las comunidades pioneras.

Finalmente, completa el anexo lo que se llamó el Pacto Social por la Educación, segundo intento en España por alcanzar un consenso entre los diversos grupos sociales que integran la comunidad escolar de ámbito nacional o estatal, un consenso social que sus actores proyectaban como un presupuesto previo para que los grupos políticos lo completaran con un consenso político, el que hubiera representado la aprobación de la nueva ley orgánica de Educación de 2006 (LOE) por los principales partidos con representación parlamentaria en la Cortes españolas. Como es sabido, no fue posible el consenso social en la comunidad escolar, aunque se estuvo muy cerca, ni lo fue el acuerdo político, aunque la ley obtuvo amplios apoyos en el parlamento. Aunque se hayan hecho importantes avances y se hayan logrado importantes compromisos, seguimos teniendo pendiente la formalización de un amplio consenso social y político en educación que, renunciando a una lectura absoluta de los derechos y libertades que se agrupan en torno a la educación, sea capaz de arbitrar un espacio común que evite alternativas incompatibles, garantice una mejor educación para todos y facilite la máxima solidaridad posible en torno a objetivos comunes, compartibles por todos los grupos sociales y políticos. El camino está en cierto modo sembrado, pero ello no evitará, como en todo consenso, cesiones recíprocas en aras de un bien mayor.

¹⁾ A la hora de cerrar este número monográfico ha llegado a nuestras manos el *Pacto para la mejora de la calidad de la enseñanza pública en Navarra*, firmado en Pamplona el 28 marzo de este año 2007, que por razones de espacio no nos es posible publicar aquí. El pacto lo firman las organizaciones sindicales docentes y el Departamento de Educación de Navarra, conteniendo la particularidad de que los numerosos compromisos contraídos van acompañados de los recursos económicos correspondientes.

¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso

Manuel de Puelles Benítez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

mpuelles@edu.uned.es

Resumen

En 1978, se logró en España un pacto constitucional sobre la educación y, sin embargo, 30 años más tarde se habían promulgado nueve leyes de educación. En todo caso, la pluralidad de valores e intereses es consustancial a las democracias, aunque, hoy, se sigue demandando un nuevo consenso en educación. El objetivo de este trabajo es responder a estas cuestiones cardinales y hacerlo teniendo en cuenta la perspectiva de la teoría política del consenso, la genealogía del proceso constitucional y de las leyes de educación, los efectos que produce la alternancia democrática y la necesidad urgente de un pacto de Estado en educación.

Palabras clave: políticas educativas, procesos políticos, consenso, disenso, pacto educativo.

Abstract: *National Agreement on Education? Education Between Consensus and Dissent*

In 1978, a national agreement on education was reached in Spain. However, 30 years later nine educational laws were enacted. In any case, a plurality of values and interests is an inherent characteristic of democratic systems, although a new consensus in education is still demanded. The aim of this article is to respond these major issues, which are reviewed from the perspective of the consensus political theory, the genealogy of the constitutional process and of the laws on education. Those issues related to the democratic change of government and the need for a national agreement on education are also considered.

Key Words: education policies, political processes, consensus, dissent, national agreement on education.

En la historia contemporánea de España, hemos tenido escasos períodos de democracia. Hubo un primer intento, el que representó el sexenio democrático de 1868, saldado con un fracaso. Se emprendió el proceso por segunda vez 60 años después, pero se frustró por un golpe militar que desencadenó una guerra civil. Aunque las razones profundas por las que se malogró el empeño modernizador de la II República son muy complejas para analizarlas ahora, buena parte de ellas estuvieron presentes en el tercer intento, el que, felizmente, impulsó la Constitución de 1978, proporcionándonos, con ello, cerca de seis lustros de convivencia pacífica y de progreso. No cabe duda de que buena parte del éxito hay que atribuirlo a la «cultura del consenso» que produjo la Transición, y caracterizada por una «especial disposición de ánimo por la que se otorga mayor protagonismo a las cosas que nos unen, es decir, a los objetivos, metas o valores en los que la mayoría de la población está de acuerdo» (Bericat, 2003, p. 3).

A lo largo de esos seis lustros, se ha realizado un extraordinario esfuerzo en el ámbito de la educación, sobre todo, si tenemos en cuenta la triste herencia del franquismo que constituía el punto de partida. Los logros alcanzados han sido posibles, en parte, gracias a una convivencia pacífica, fruto del pacto escolar del artículo 27 de la Constitución. Ahora bien, mientras que en casi dos siglos habíamos tenido sólo tres grandes leyes de educación –el llamado reglamento general de 1821, la ley Moyano de 1857 y la ley general de 1970–, en estos últimos 30 años hemos visto nueve leyes orgánicas de educación de distinta factura y contenido. Es verdad que el cambio histórico se ha acelerado extraordinariamente en estos años, pero también lo es que esta superabundancia de leyes se debe a razones intrínsecas, algunas de ellas perversas, que deberían ser superadas. La alternancia democrática, el libre desenvolvimiento de las fuerzas políticas y el enfrentamiento de diferentes ideologías han tenido como resultado un hecho que debería sorprendernos o, en todo caso, incitarnos a una reflexión colectiva: dos de esas leyes –el Estatuto de Centros Escolares de 1980 y la ley de Reforma Universitaria de 1983– fueron derogadas, en 1985 y 2001 respectivamente; otras tres fueron profundamente modificadas y cuestionadas por leyes posteriores –la ley del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG) de 1995–; y, finalmente, por una parte, la ley de Universidades de 2001 sufrió cambios importantes a manos de una nueva ley en 2007 y, por otra, la ley de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 fue derogada por la ley de Educación (LOE) de 2006, actualmente en vigor. Sólo la ley de Formación Profesional de 2002 ha podido mantenerse indemne en medio de tan convulsivo escenario legislativo: deberíamos preguntarnos por qué.

Inevitablemente, pues, se plantea la siguiente cuestión: ¿a qué se debe que el pacto escolar del artículo 27 de la Constitución española no haya traído la anhelada estabilidad de la educación? Dicho en otros términos: ¿no ha sido fecundo el consenso constitucional en educación? O también: ¿la educación se revela como el campo propio de la disputa política, el espacio en que brilla triunfante el disenso?

Las complejidad del binomio consenso/disenso

El tema del consenso no es de hoy. Ya Ortega, en los artículos que bajo el epígrafe *Del Imperio romano* publicó en 1940, señalaba que el consenso, que Cicerón llamaba concordia, era considerado por el ilustre político latino como «el mejor y más apretado vínculo de todo el Estado». Al mismo tiempo, nos recordaba que Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, afirmaba que la concordia se produce cuando los ciudadanos «coinciden en lo que atañe a la cosa pública», en cuestiones tan esenciales como, por ejemplo, que los gobernantes deban serlo por elección. De esta forma, era evidente para Ortega que «una sociedad existe gracias al consenso, a la coincidencia de sus miembros en ciertas opiniones últimas», pero también contraponía la discrepancia al consenso, indicando que lo que hoy denominamos disenso, aun siendo fuente del conflicto, puede ser asumido si no afecta a lo esencial: «La discrepancia en lo somero no hace sino confirmar y consolidar el acuerdo en la base de la convivencia. Estas contiendas ponen en cuestión ciertas cosas, pero no ponen en cuestión todo» (Ortega, 1983, VI, p. 58).

Muchos años después, Herrero de Miñón, uno de los ponentes de la Constitución de 1978, retomaba estas reflexiones de Ortega para volver sobre uno de los grandes temas de la política. Puesto que toda constitución una «decisión última» sobre el modo y la forma de la vida política, hay siempre dos grandes cuestiones de especial relevancia. Es la primera la de «*quién manda*, esto es, [en decidir] la manera de designar y controlar a los gobernantes; la segunda, la de *basta dónde se manda*, es decir, cuáles son los límites al poder de los gobernantes» (Herrero de Miñón, 1979, p. 75; la cursiva lo es del original). En el primer caso, nos encontramos ante una cuestión crucial para los sistemas políticos, la que hace referencia a las reglas del juego, a las normas que regulan las relaciones entre los poderes del Estado y a los procedimientos para resolver los conflictos importantes -lo que uno de los más prestigiosos politólogos

actuales, Sartori, ha denominado el *consenso procedimental*. Por otra parte, en el segundo caso, los límites al poder de los gobernantes vienen dados, entre otros, por los derechos y libertades públicas que actúan de valladar frente al poder, pero que, por su propia naturaleza, están en cierto modo, predeterminados por diversas concepciones del mundo y de la realidad, por valores que a veces resultan antagónicos –lo que Sartori ha denominado *consenso básico*. Finalmente, hay un tercer nivel, que se refiere al campo concreto de gobierno, a la aplicación de diferentes políticas sobre las que resulta difícil, pero no imposible, llegar a un acuerdo: Sartori lo llama *consenso político*. En todos los casos, el consenso, sea cual sea su modalidad, supone un compartir que «de alguna manera vincula (obliga)» (Sartori, 1987, I, p. 122).

De los tres niveles de consenso que pueden existir en una sociedad democrática, se considera que el *consenso procedimental*, por afectar a las reglas que resuelven pacíficamente los conflictos institucionales y políticos, es el requisito *sine qua non* de la democracia, mientras que el *consenso básico*, que implica una cultura política bastante homogénea, así como compartir valores que a veces son de difícil conciliación, es deseable pero no imprescindible –puede haber democracia en sociedades muy conflictivas, aunque la democracia dé sus mejores frutos en sociedades consensuales. Obviamente, el *consenso político*, que afecta a las políticas específicas de gobierno, incide en el terreno propio del disenso, que, por otra parte, al ser consustancial a la democracia, representa por sí mismo la pluralidad de ideologías, valores e intereses existentes. ¿Cómo se conjugan, entonces, los posibles consensos con el disenso?

Hoy sabemos que la democracia es algo más que una forma de gobierno. Posiblemente sea el régimen político que más se ajusta al pluralismo de las sociedades actuales, posindustriales y posmodernas, en las que afloran diversidades culturales –bien externas, como las culturas inmigrantes, bien internas, como las culturas territoriales–, diversidades sociales –propias de sociedades complejas muy diferenciadas– y diversidades políticas –encarnadas por grupos diferentes que representan valores e intereses distintos y, en ocasiones, antagónicos. Las sociedades democráticas permiten que ese pluralismo tan diverso emerja, y sea objeto de debate y discusión en el espacio público. Si este fenómeno se produce pacíficamente, es gracias a que las sociedades democráticas, en virtud del *consenso procedimental*, constitucionalmente asumido, han acotado un espacio común en el que juegan unas reglas, consentidas por todos, para resolver los conflictos. Si a ello se une el *consenso básico* sobre valores y cuestiones fundamentales, podríamos decir entonces que «es muy posible que la gente entra en conflicto [sólo] en torno a las políticas» (Sartori, 1980, p. 40). La organización del disenso es, en las citadas sociedades, justamente lo que llamamos institucionalmente la oposición.

De todo ello se deduce que, como múltiples autores han señalado, el disenso está en la base misma de la sociedad pluralista, y que el gobierno democrático se basa en el disenso, si bien, repito, cuando se parte del consenso básico y procedimental, el campo del disenso se circunscribe a las políticas específicas. De ahí también que el *consenso político* esté excluido *normalmente* del juego político de las democracias. Ahora bien, cuando el disenso desemboca en un intento de imponer a la otra parte los valores propios, se produce un conflicto normativo, esto es, un intento de «institucionalizar las metas colectivas de la sociedad, de distribuir los recursos con los que cuenta esta misma sociedad, y de establecer comportamientos mediante normas sociales o normas legales» (Bericat, 2003, p. 31). Pero, si hay un consenso previo sobre los valores básicos y sobre los procedimientos, y no se busca imponer valores, el disenso sobre las políticas constituye el normal campo de juego. Como ha señalado uno de los politólogos que más se han ocupado de este problema, el disenso «domestica el conflicto, lo transforma en conflicto pacífico» (Sartori, 2001, p. 36).

Nada que objetar, pues, a la afirmación de que «el término que mejor expresa la visión pluralista [de las democracias liberales] es el de disenso» (Sartori, 1980, p. 39). El problema aparece, empero, cuando determinados asuntos, pocos, pero inaplazables, reclaman, desde una adecuada gestión de la *res publica*, un consenso sobre las políticas, y demandan un pacto de Estado, un *consenso político*. Tal es el caso de la justicia, la sanidad pública, el desarrollo de la ciencia o la educación.

El consenso constitucional sobre la educación

No parece necesario, 30 años después, insistir en que la Constitución de 1978, fruto del consenso, ha sido una excepción en nuestra historia. Pero, en mi opinión, quizá no se ha destacado lo suficiente que fue el electorado el que impuso a todos los grupos el consenso, no concediendo a ninguna fuerza política la mayoría suficiente para imponer sus propias concepciones políticas. Las elecciones de 1977 fueron, en realidad, un acto fundacional. Como he señalado en otro lugar, «podría decirse que fue el electorado el que «centró» a los grandes partidos que emergieron de la transición y que esta votación fundacional forzó a las grandes fuerzas políticas al pacto y a la negociación» (Puelles, 2002, p. 56). Es, pues, dentro de este gran marco donde debe contemplarse el consenso en educación –el acuerdo sobre el artículo 27–, lo que algunos hemos llamado el pacto escolar constituyente.

El pacto escolar constituyente

El pacto del artículo 27 fue la plasmación de un *consenso básico* sobre los valores e intereses que se anudan en torno a la educación. El problema estribaba en cómo conciliar principios y valores hasta entonces interiorizados como opuestos e, incluso, antagónicos. La educación, como es sabido, ha conservado, desde la irrupción de la modernidad política, un doble carácter: una vertiente pública, derivada del principio de igualdad, que trata de facilitar a todos los ciudadanos el derecho a recibir esta prestación, y una vertiente privada, que pone el acento en la libertad de enseñar y de aprender, y, por tanto, en la libertad de creación y en la libertad de elección de centros docentes. Esta doble vertiente, esta consideración de la educación como un derecho complejo y bifronte, explica la existencia de una larga y conflictiva historia escolar en la que los principios de igualdad y libertad se enfrentaron, a lo largo de dos siglos de historia española, originando un conflicto que se alimentaba de fuertes pasiones políticas y religiosas.

Esta antinomia, producto de concepciones diversas, se produjo también en otros campos, pero la educación fue en el pasado, y sigue siendo hoy, un terreno propicio para el enfrentamiento de discursos ideológicos que, muchas veces, se han presentado, y se presentan, como antagónicos, incompatibles y excluyentes. En el marco de este enfrentamiento, habría, de una parte, una concepción que hunde «sus raíces filosóficas en un entendimiento de la educación como realidad predominantemente privada», en la que el Estado no pasa de ser un actor puramente subsidiario, y, de otra, una concepción de la educación como «un servicio público fundamental [...], debiendo atender primero a la creación de este tipo de centro [público] antes que a satisfacer las necesidades de la enseñanza privada» (Cámara, 2000, pp. 266-267). En el período constituyente, esta tradición histórica de carácter dual la encarnaban, de una parte, la Unión de Centro Democrática (UCD) y, de otra, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE):

una atención exclusiva al principio de libertad reforzaba la iniciativa de los diversos grupos sociales, en especial el de la Iglesia como actora principal, mientras que una lectura autónoma del principio de igualdad acentuaba inevitablemente el papel del Estado (Puelles, 2002, p. 60).

El abanico de cuestiones sobre las que había que ponerse de acuerdo era lo suficientemente amplio como para evidenciar la dificultad del *consenso básico*. Como acertadamente se ha expuesto, los problemas que se solventaban eran abundantes y complejos:

las valoraciones y entendimientos en torno a la básica afirmación del derecho a la educación como derecho social; las cuestiones ligadas a un educación respetuosa con la libertad de conciencia, acorde con las convicciones personales, y por lo tanto las formas de entender y regular la garantía de neutralidad ideológica; las necesarias vinculaciones de los principios de igualdad y libertad en el sistema educativo, la concurrencia de los derechos de libertad y derechos sociales; las diferencias respecto al complejo concepto de libertad de enseñanza, y la minuciosa y complicada discusión sobre las libertades concretas que debía comprender, tales como la creación de centros, la gestión y dirección de los mismos, la cuestión de la libertad de cátedra, o la de la libre elección de centros; las variadas concepciones sobre el papel del Estado, tanto en la consideración del sistema educativo como un servicio público, como en la que lo ve como servicio a la sociedad –función social– que igualmente ha de ser ayudado con la financiación pública [...] (Mayordomo, 2002, p. 32).

Era precisa esta larga cita para comprender la complejidad que encerraba el *consenso básico*, sobre el que planeaba la contraposición histórica de dos discursos ideológicos cargados de significados diferentes y, a veces, opuestos. También lo es para entender lo que Herrero de Miñón consideró en su momento «una falsa vía del consenso constitucional», recuperando, para ello, la vieja y dudosa tesis constitucionalista de Carl Schmitt del «compromiso apócrifo», esto es, el uso de términos equívocos y ambiguos con una finalidad precisa: «permiten creer y hacen creer que se ha obtenido un consenso [...], pero [es] un acuerdo que no afecta al fondo de la cuestión, porque sólo consiste en aplazar la decisión mediante una aproximación meramente verbal de contenidos objetivos inconciliables» (Herrero de Miñón, 1979, p. 87). Si traigo esta cuestión a colación es porque, con independencia de que el «compromiso apócrifo» se haya producido en otras materias constitucionales, en el campo de la educación lo que sucedió fue que se llegó a un consenso sobre dos grandes principios –la igualdad y la libertad de enseñanza–, si bien éste no fue un acuerdo pleno sobre todas las cuestiones derivadas de esos principios –posiblemente porque una conciliación general era lo más a lo que se podía llegar en aquel momento. De ahí que otro de los ponentes de la Constitución haya señalado, desde posiciones opuestas, «la dificultad que hubo para convencer a las personas que se ocupaban de la educación en el partido socialista de que había que cambiar» determinadas posiciones, cambio posible «porque se construyó un artículo 27 en el cual había elementos [...] que compensaban eso [las renunciadas realizadas]» (Peces-Barba, 1994, p. 32).

Basta acudir al *Diario de Sesiones* del Congreso de los Diputados para verificar hasta qué punto las partes enfrentadas concordaban una solución que no satisfacía plenamente a ninguna de ellas, pero que, al menos, respetaba los mínimos de los respectivos programas electorales y discursos ideológicos. Así, Oscar Alzaga, en nombre del primer partido salido de las elecciones, la UCD, justificaba en el Pleno del Congreso la posición de su partido respecto del consenso en los siguientes términos:

Nosotros pensamos que el artículo en cuestión satisface, con suficiente holgura, los mínimos de nuestro programa de partido y de nuestras convicciones profundas en materia de enseñanza. Hemos votado un precepto que posibilita la libertad de enseñanza, que es una libertad señera [...], una auténtica libertad de libertades.

Ahora bien, y esto tendrá consecuencias que llegan hasta el presente, ello no significaba que la UCD renunciara a las exigencias programáticas de su partido, es decir, se rechazaba expresamente la posibilidad posterior de un *consenso político* en torno a las leyes orgánicas de desarrollo del artículo 27 de la Constitución: «Unión de Centro Democrático va a combatir en este Parlamento para que, por vía de legislación ordinaria, se cumpla su programa electoral y su programa educativo» (*Diario de Sesiones*, 1978, pp. 4.049 y 4.050).

No obstante, lograr el *consenso básico* no era poco. Bien lo explicitó Luís Gómez Llorente en nombre del principal partido de la oposición, el PSOE, cuando dijo que el texto del artículo 27 era «el posible en estos momentos», era «el texto que podía encontrar el necesario consenso», el que expresaba el «denominador común» de la mayoría de la Cámara, el que conciliaba el derecho a la educación con la libertad de enseñanza. El diputado del PSOE se hacía de inmediato esta importante pregunta: «¿Qué significa esto? Esto significa, a nuestro juicio, y por ello lo hemos votado, que esta Constitución prescribe toda idea de estatalización del sistema educativo del país y que se respeta la iniciativa privada y que se cierra la puerta a toda idea de nacionalización de cualesquiera centros docentes». Pero, al mismo tiempo, añadía que el artículo 27 no recogía «la filosofía socialista de la educación», ni ponía de relieve todas las exigencias derivadas del derecho a la educación, si bien el PSOE era consciente de que la protección práctica de esas exigencias «dependerá en gran medida de las mayorías parlamentarias que existan en cada uno de los momentos», lo que anunciaba obviamente la pretensión de su partido de aplicar en su momento su programa, de modo que el artículo 27 fuera «susceptible de un uso alternativo para poder realizar las distintas políticas» (*Diario de Sesiones*, 1978, pp. 4.041 y 4.042). Era, de nuevo,

una apelación a la alternancia democrática, y, con ella, a la aplicación de su programa –aunque dentro del marco constitucional, como también asumía UCD. Todo indica que el *consenso básico* era el *maximum* que podía alcanzarse en aquellos momentos y que no habría *consenso político* a la hora de elaborar y aplicar las nuevas leyes orgánicas de educación. En resumen, los dos grandes partidos, siendo conscientes de las grandes cesiones y concesiones realizadas para lograr el pacto escolar, apelaban al disenso a la hora de ponerlo en práctica, y esto, aun cuando, en teoría, resultaba correcto, en la práctica implicaba, a mi modo de ver, una manera de enfocar el disenso que plantearía problemas importantes a la estabilidad del sistema educativo.

Las nuevas leyes orgánicas de educación y el disenso

Las dos primeras leyes orgánicas de la restauración democrática fueron consecuentes con la decisión de los dos grandes partidos de aplicar políticas de disenso, si bien, conforme el Tribunal Constitucional se fue pronunciando, los legisladores fueron ajustando cada vez más las leyes a la doctrina y la jurisprudencia de nuestro más alto tribunal.

La primera ley, reguladora del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), trató de encajar el nuevo texto dentro del consenso constituyente, pero aplicando en la mayor medida posible su discurso ideológico. El Ministro de Educación, Otero Novas, partiendo del hecho incuestionable de que la democracia se basa en el pluralismo, defendió su ley como una norma respetuosa con el pluralismo educativo:

Resulta así que el respeto al pluralismo educativo va incluido en la aceptación del principio que hace posible la democracia tal como nos viene dada por nuestra Constitución. Si no es posible la existencia de la democracia establecida en nuestra Constitución sin el pluralismo político, negar el [pluralismo] educativo equivaldría a segar las fuentes de nuestra naciente democracia [...]. Como ya indiqué ante esta Cámara en otro momento, llevar la escuela a todos no significa llevar a todos la misma escuela, salvo en los aspectos técnicos de calidad. El derecho a la educación es siempre, y dada su naturaleza, el derecho a un determinado tipo de educación (*Diario de Sesiones*, 1980, pp. 4.596–4.597).

Por ello, y consecuentemente con el principio del disenso, no se intentó «dar continuidad al consenso» (Mayordomo, 2002, p. 38), y no se buscó en ningún momento

una ley pactada con la oposición. La oposición, por su parte, respondió impugnando la ley ante el Tribunal Constitucional.

Aunque no sea éste el momento de exponer meritoria la labor del Tribunal Constitucional, sí es importante dejar constancia de que la sentencia de 13 de febrero de 1981 sentó doctrina en puntos que parecían abiertos en el consenso constitucional, al declarar la nulidad del artículo 18.1 de la LOECE-que establecía una sola asociación de padres en los centros docentes-, del 34.2 -que remitía la participación de padres, alumnos y profesores al reglamento interno de los centros-, del 34.3 b y d -que regulaban aspectos concretos de la participación en los centros- y de la disposición adicional tercera -referente a las comunidades autónomas. Lo importante no era esto, sino la fijación de una doctrina respecto a temas tan polémicos y discutidos como los que se entrecruzan una y otra vez en el vasto campo de la libertad de enseñanza. La citada sentencia dejó clara la constitucionalidad de los siguientes extremos: el ideario forma parte de la libertad de creación de centros, pero la libertad de cátedra del profesor de cualquier nivel es también parte de la libertad de enseñanza -con la única restricción de ser respetuoso con el ideario y sin que ello suponga convertirle en apologista del mismo- y, además, la participación en los centros sostenidos con fondos públicos debe ser regulada por una ley.

Cuando, en 1982, el PSOE llegó al poder auspiciado por una notable mayoría, planteó una nueva ley -la ley del Derecho a la Educación (LODE)- que derogaba la LOECE. Es entonces cuando, estando la derecha política en la oposición, se alzan en sus filas voces que reclaman un pacto escolar. La respuesta del ministro Maravall fue la siguiente:

Quienes hablan de pacto escolar estos meses, sin haber hablado antes, no pueden razonablemente pretender que este pacto consiste en que el socialismo español recorra toda la distancia mientras que ellos se quedan donde siempre han estado; no pueden ni deben olvidar que el marco de la política educativa está diseñado en la Constitución en su artículo 27 (*Diario de Sesiones*, 1983, p. 2.977).

Se consideraba, pues, que bastaba el *consenso básico* del artículo 27, y que no había necesidad de buscar el *consenso político* -aunque el PSOE pactó la ley con la minoría catalana en el Congreso. Al igual que sucedió con la LOECE, no había llegado aún la hora de que los partidos se plantearan la necesidad de un nuevo pacto en educación.

El resultado fue, también en ese momento, que la oposición impugnó la LODE ante el Tribunal Constitucional, si bien, de 22 preceptos puestos en cuestión, el alto tribunal, en su sentencia de 27 de junio de 1985, sólo declaró la nulidad del artículo

22.2 en conexión con la disposición transitoria cuarta –someter el ideario del centro a la previa autorización administrativa sería inconstitucional. La LODE representó un paso positivo en el largo camino hacia el *consenso político*, no sólo porque respetó al máximo la interpretación del Tribunal Constitucional sobre el consenso del artículo 27, sino también porque hizo un notable esfuerzo por acercar posiciones. El ministro Maravall, en su defensa de la ley, lo expuso en estos términos:

Un sistema educativo integrado que asegure el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades; una enseñanza en libertad que fomente la elección de los padres, el pluralismo del sistema, los derechos y libertades exigibles en el seno de los centros; una educación en la que la norma sea la participación de todos los miembros de la comunidad escolar. Esos son los fundamentos del proyecto de Ley (*Diario de Sesiones*, 1983, p. 2.981).

Que la LODE fue un paso importante lo prueba el hecho de que es la única ley que ha sobrevivido hasta el momento, en parte, porque trató de integrar en una sola red de centros sostenidos con fondos públicos a la iniciativa privada que satisficiera las necesidades sociales de la educación, y, en parte también, por el nunca desmentido espíritu de diálogo con que se elaboró la ley. Uno de los protagonistas de este proceso, que ha dedicado un extenso libro a «dar cuenta de todas las reuniones habidas, de los documentos internos, la declaraciones cruzadas, los folletos difundidos e informes elaborados por quienes, en una u otra posición, protagonizaron aquel enfrentamiento», explica que la «confrontación producida entre dos formas distintas de entender la educación o, si se prefiere, entre dos pensamientos o ideologías educativas, se compatibilizó con multitud de reuniones y encuentros de las partes en conflicto, con un diálogo permanentemente abierto entre la Administración educativa socialista y los sectores afectados» (Pérez Galán, 2001, p. 17).

Si aceptamos que las dos primeras leyes responden a un discurso ideológico concreto, hay que señalar que las siguientes se ajustan más al afán por proseguir la modernización del sistema educativo y, sobre todo, por elevar la calidad de la educación española. No obstante, ni la ley que reguló la Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) ni la ley de la Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 fueron objeto de *consenso político* (la ley actual, la LOE, merece, como veremos, un tratamiento aparte), aunque, a partir de la segunda mitad de la última década del siglo pasado, no dejaron de surgir, en la comunidad escolar, voces que reclamaban un nuevo consenso, que favoreciese la estabilidad del sistema educativo y promoviese un mayor esfuerzo para mejorar la calidad.

Las exigencias objetivas de un nuevo consenso

Los sistemas educativos europeos entraron, a partir de la Segunda Guerra Mundial, en un proceso de reforma prácticamente permanente. Hay razones profundas que expliquen dicho proceso (Tiana, 2002): en una primera fase, hubo que reconstruir un sistema escolar destruido o muy dañado por la guerra; superada esa fase, una nueva etapa de expansión y desarrollo ocupó la década de los cincuenta y parte de los sesenta; y, más adelante, la crisis del petróleo de los años setenta puso fin a lo que se ha llamado la edad dorada de la educación, ya que emergieron graves problemas, derivados, en gran parte, del hecho de haber abierto la educación a toda la población escolar. Medio siglo de reformas nos ha enseñado varias cosas: una de ellas es que las reformas estructurales no bastan para resolver los problemas existentes; y otra, que el nudo gordiano de las reformas ha consistido en el «paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos, o sea, la extensión de la escolarización» de este nivel a toda la población (Viñao, 2002, p. 105).

Nuestro país, aunque con notable atraso, se incorporó también a este proceso de reforma cuasi constante a partir de 1970. El paso lo dio la Ley General de Educación, uno de cuyos cambios sustanciales fue la creación de un nivel educativo, la Educación General Básica, que subsumió el antiguo Bachillerato Elemental. Lo que, después, en 1990, abordó la LOGSE fue, entre otras cosas, la prolongación en dos años del tramo que comienza con la Educación Primaria y continúa con la Educación Secundaria Obligatoria. Con enfoques diferentes, lo que han intentado la LOCE de 2002 y la LOE de 2006 no ha sido sino tratar de resolver los problemas que llevamos arrastrando desde 1970: no el grave problema de la escolarización de toda la población, resuelto plenamente en los años de gobierno socialista, sino la necesidad de que el sistema escolar ofrezca calidad de educación (la última ley pone especial el énfasis en que esta calidad alcance a toda la población).

Ahora bien, una de las características irrenunciables de la democracia es que garantiza que ningún grupo tiene el monopolio del poder de manera permanente. El poder, en las sociedades democráticas, es ejercido, como consecuencia del voto popular, por un grupo político o por varios en coalición. La democracia estriba, pues, en que los ciudadanos pueden, mediante elecciones periódicas, exigir que los gobiernos rindan cuentas de su gestión, de tal modo que se produzca, cuando el juicio de los electores sea adverso, un cambio de gobierno. La sabiduría de la democracia consiste, entre otras cosas, en esa posibilidad, siempre real, siempre actuante, que permite el continuo y pacífico juego político de las mayorías y las minorías, la remoción de los

gobernantes y su sustitución por otros, normalmente de distinto signo político. Los gobernantes saben, y los ciudadanos también, que las minorías de hoy pueden ser las mayorías de mañana. Me refiero, pues, a la alternancia democrática –«ese potente mecanismo para el recambio de gobernantes, de programas y de políticas» (Pasquino, 2000, p. 79). Sin embargo, y aunque parezca paradójico, la alternancia democrática puede dificultar la reforma de la educación.

Ello es así porque, por su propia naturaleza, las reformas escolares exigen plazos largos para surtir efecto, es decir, un tiempo que excede con mucho al que opera en la alternancia democrática. De hecho, los frutos de una reforma de la educación, aunque esté bien planteada, sólo se producen en el medio o largo plazo. Por otra parte, las leyes de educación consumen buena parte de una legislatura con los siguientes e inevitables pasos: diagnóstico de la situación, diseño de la reforma, debate con la comunidad educativa y con los grupos que canalizan la opinión pública, elaboración del anteproyecto legislativo, emisión de los dictámenes legales, aprobación del proyecto, discusión parlamentaria y promulgación de la ley. Cuando la ley comienza a aplicarse, una nueva legislatura está próxima y, con ella, la posibilidad de una alternancia democrática que entregue el gobierno a otras fuerzas políticas:

Dado que una reforma del sistema educativo exige inevitablemente más tiempo del que suele disponer el gobierno que la produce, y dado que la educación sigue siendo una institución crucial en las sociedades modernas –más aún en la sociedad del conocimiento en la que estamos entrando a pasos agigantados–, una conclusión se impone: las políticas de reforma tienen que ser objeto de consenso en sus líneas fundamentales si se desea que sobrevivan a los gobiernos democráticos que las diseñan (Puelles, 2006b, p. 81).

De este modo, las constantes reformas y contrarreformas de la educación han producido, a finales del siglo XX, un estado de opinión –primero en el seno de la propia comunidad escolar, después en las fuerzas sociales y en los medios de comunicación, y, finalmente, en las propias fuerzas políticas– favorable a la consecución de un nuevo pacto que consensúe las leyes de reforma que el sistema educativo necesita. Por eso, ha podido decirse que, en este contexto, «el rol estratégico del Estado se define por su capacidad para organizar la concertación, para poner toda la información necesaria en la mesa de discusiones, para evaluar resultados, para actuar allí donde su presencia es necesaria y para garantizar el respeto a las reglas de juego aceptadas por todos» (Tedesco, 1995, p. 186).

¿Hacia un pacto de Estado en educación?

Es de justicia reconocer que los primeros pasos hacia un nuevo pacto sobre educación fueron dados, ahora hace diez años, por la comunidad escolar. Efectivamente, el 17 de septiembre de 1997 se firmaba en Madrid la *Declaración conjunta en favor de la educación*, patrocinada por la Fundación Encuentro y suscrita por 18 organizaciones del mundo de la educación –asociaciones de padres y madres de alumnos, organizaciones representativas de la enseñanza pública y privada, asociaciones y sindicatos docentes–, que dieron a luz un acuerdo encaminado a preparar e impulsar un *consenso político*, a fin de que la educación fuera considerada por los diversos gobiernos «una cuestión de la máxima prioridad» y, en consecuencia, «objeto de una política de Estado».

Sin embargo, este acuerdo tuvo también sus dificultades. Una lectura del mismo indica que las diferentes partes que intervinieron buscaban, por un lado, el consenso, pero, por otro, querían salvaguardar ante sus bases los principios, es decir, se debatían entre el consenso y el disenso. De esta forma, aunque el documento fue un gran paso en esa búsqueda de un espacio común y un precedente importante, era, sin embargo, sólo una primera aproximación. De hecho, el pacto iba acompañado de diversos anexos en los que las más importantes organizaciones y asociaciones intervinientes mostraban «los puntos sobre los cuales no se llegó aún a un consenso común», hecho, por lo demás, recogido en el mismo acuerdo: «La firma conjunta de esta Declaración no supone compartir los mismos puntos de vista en los problemas educativos como consta en los escritos que presentan las organizaciones en relación con la firma de la presente Declaración» (*Declaración*, 1997, p. 6). Esto suponía reconocer la presencia del disenso y la dificultad de conciliarlo con el consenso.

La segunda oportunidad surgió, en noviembre de 2004, con motivo de las reuniones habidas en el Consejo Escolar del Estado en torno al documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*, que el Gobierno socialista remitió como base de la futura reforma para su discusión e informe. Las organizaciones y asociaciones más representativas decidieron entablar un diálogo entre ellas con la mira puesta en lograr un pacto social sobre la educación que, a diferencia del logrado en 1997, se centrara ahora en los problemas más relevantes y concretos que ésta presentaba. Al mismo tiempo, se esperaba que el pacto tuviera un efecto benéfico sobre la nueva ley orgánica que el Gobierno preparaba, y que facilitara, de esa forma, el *consenso político* entre los grupos parlamentarios que habrían de aprobarla.

Como es sabido, aunque se estuvo cerca del pacto, no fue posible su feliz consecución. A pesar del extraordinario esfuerzo realizado por Comisiones Obreras

(CCOO), la Federación de Religiosos de la Enseñanza (FERE) y la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), las dos organizaciones nacionales de padres de alumnos impidieron la firma. Como he indicado en otro lugar, las organizaciones de padres «sucumbieron frente a fuerzas internas que se mostraron partidarias de una radical fidelidad a los principios. [...] El consenso no es posible cuando los valores básicos de unos y otros se mantienen en su irreductible pureza, creándose una falsa mecánica en la que unos aparecen como los depositarios de las esencias y otros como los pragmáticos claudicadores» (Puelles, 2006a, p. 19).

Sin embargo, por esas mismas fechas, el 20 de marzo de 2005, se alcanzaba un pacto sobre la educación en Cataluña, con la peculiaridad de que era un pacto entre el Gobierno de la *Generalitat* y 20 organizaciones de la comunidad escolar -no obstante, y como prueba una vez más de las dificultades del consenso en educación, USTEC, el sindicato mayoritario de la escuela pública en Cataluña, lo rechazó. Posteriormente, el 3 de marzo de 2006, se firmaba en Sevilla un acuerdo en educación entre la Consejería de Educación, las principales organizaciones sindicales (CCOO y FETE) y la Confederación de Empresarios de Andalucía, al que seguiría, poco después, el 25 de abril de 2006, otro acuerdo entre la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y las organizaciones de la enseñanza «para la mejora de la calidad en la educación del siglo XXI». El hecho de que estos acuerdos fueran suscritos no solo por actores sociales, sino también por actores políticos, indica que el *consenso político*, siempre difícil, no es imposible si bien hay que señalar que- entre los actores políticos no estaba la oposición.

La LOE y el frustrado consenso político

El *consenso básico* no siempre es suficiente en la vida política. Quizá porque, a veces, implica compartir valores de un modo pasivo o implícito, lo que concuerda mal con problemas de la vida pública que urgen un comportamiento político más exigente. Son problemas que uno de los politólogos más influyentes del pasado siglo, David Easton, consideró que necesitaban un apoyo político explícito (*political support*). De este modo, estableció una diferencia entre un apoyo al sistema político de carácter difuso, genérico, basado en una aceptación pasiva del mismo, y un apoyo específico, mediante el cual se sostienen determinadas decisiones del poder político, adoptadas para satisfacer unas demandas concretas (Easton, 1965). Justamente sobre estas bases, construiría Sartori su

teoría del consenso, y Morlino, abundaría en esa misma dirección, retomando el concepto, y relacionando el apoyo o sostén de Easton con la legitimidad, entendida ahora como «conjunto de actitudes positivas hacia el sistema político considerado como merecedor de apoyo» (Morlino, 1985, p. 177; la cursiva aparece en el original). Es decir, que nos encontraríamos ante un consenso legítimo que apoya positivamente al sistema político en la respuesta que éste da a una demanda especialmente sentida por la población. Este sería, a mi juicio, el caso de las reformas educativas, necesitadas de un apoyo positivo al sistema, con independencia de los gobiernos que las diseñen, desarrollen o asuman.

¿Cómo se han de resolver, entonces, la preocupación de los grupos sociales y políticos por preservar sus propios discursos ideológicos, sus principios y sus valores? Lo cierto es que, aun produciéndose un *consenso político* legítimo, no por eso se excluiría el conflicto de las sociedades actuales. El conflicto es «parte integrante de la vida social». En las sociedades posmodernas en que vivimos, en las que se disfruta de un nivel de bienestar alto, el conflicto no desaparece, ya que, en esas mismas sociedades, aparecen «nuevos ámbitos de consenso y disenso social, de orden y conflicto» que dinamizan el cambio social (García Ferrando, 2006, p. 181).

El consenso no supone, pues, ausencia de conflicto, ni de ideologías, ni de políticas diferentes, pero así como es patente la existencia de diferencias ideológicas entre los diversos grupos que giran en torno a la educación –especialmente entre los grupos políticos–, «es igualmente importante resaltar aquello en que los miembros de la sociedad están de acuerdo» (Lawton, 1994, p. 110). Hay que poner de manifiesto no sólo, por tanto, los valores e intereses que dividen, sino también los que unen a la sociedad. Sin duda, los últimos años han alertado a la sociedad española de que, en las reformas de la educación, es más necesario el acuerdo que el desacuerdo. ¿Se acabará, entonces, el disenso? En absoluto, porque los diferentes gobiernos, aún consensuando las reformas y las leyes que las impulsan, aplicarán sus políticas poniendo más énfasis en unos valores que en otros. Por razones bien conocidas, la izquierda política tenderá a acentuar las exigencias constitucionales derivadas del principio de igualdad, mientras que la derecha política pretenderá salvaguardar los derechos constitucionales derivados del principio de libertad, pero ambas políticas seguirán siendo legítimas si respetan el consenso político logrado, y el núcleo esencial de los derechos de libertad y de igualdad aceptados por todos.

Sin embargo, y a pesar del clima existente y ya indicado, la LOE no pudo ser objeto de un *consenso político*. Con todo, lo importante fue el espíritu con que se acometió la nueva reforma. En el prólogo, que la Ministra de Educación, María Jesús Sansegundo, escribió para el documento oficial que preparó la reforma, se declaraba la voluntad de alcanzar «un amplio acuerdo social, por el que trabajaremos sin descanso»

(Ministerio de Educación y Ciencia, 2004, p. 5). Se trataba de una declaración prácticamente inédita. Por primera vez en la historia de la democracia española, el titular de la cartera de Educación anunciaba una reforma que deseaba fruto del consenso de todos los sectores del mundo de la educación. Parecía que en el ámbito de la política se abría paso la idea de que había que garantizar la estabilidad de las leyes orgánicas que acometiesen las reformas exigidas por la realidad.

No es este el momento para analizar la LOE. Como hemos indicado en otro lugar, estamos ante una ley que, pretendiendo el máximo consenso posible, tuvo que aceptar ser sólo una ley de amplios acuerdos (Puelles, 2007). No fue posible el *consenso político*. Sin embargo, también por vez primera, el Gobierno negoció con importantes organizaciones de la comunidad escolar, especialmente CCOO, FERE y FETE, diversas modificaciones al proyecto presentado en el Congreso, al igual que el Ministerio de Educación negoció sustanciales acuerdos sobre el profesorado de la enseñanza pública y concertada con los sindicatos y asociaciones docentes, sentando un precedente que habrá que tener en cuenta para el futuro. Esperemos, pues, que la LOE sea un paso positivo en el largo camino hacia un pacto de Estado en la educación.

Referencias bibliográficas

- BERICAT, E. (2003). *Existe riesgo de una nueva guerra cultural en España*. En E. BERICAT ALASTUEY (dir.), *El conflicto cultural en España. Acuerdos y desacuerdos entre los españoles*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CÁMARA VILLAR, G. (2000). *Constitución y educación (Los derechos y libertades del ámbito educativo a los veinte años de vigencia de la Constitución de 1978)*. En G. TRUJILLO; L. LÓPEZ GUERRA Y P. GONZÁLEZ-TREVIJANO (dirs.), *La experiencia constitucional (1978-2000)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Declaración conjunta a favor de la educación* (1997). Madrid: Fundación Encuentro.
- Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados* (1978), 106.
- (1980), I Legislatura, 69 (sesión plenaria de 4 de marzo).
- (1983), II Legislatura, 64 (sesión plenaria de 11 de octubre)
- EASTON, D. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. New York: Wiley & So.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2006). *Los valores de los ciudadanos: conflictos y consensos*. En F. MURILLO; J. L. GARCÍA DE LA SERRANA y otros: *Transformaciones políticas y sociales en la España democrática*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- HERRERO DE MIÑÓN, M. (1979). Falsas y verdaderas vías del consenso constitucional. *Revista de Estudios Políticos*, 9, 73-97.
- LAWTON, D. (1994). *Education and Politics in the 1990s. Conflict or Consensus?* London-Washington D. C.:The Falmer Press.
- MAYORDOMO, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 21, 19-47.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORLINO, L. (1985). *Cómo cambian los regímenes políticos: instrumentos de análisis*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- ORTEGA Y GASSET, J. M. (1983). *Obras completas*. Madrid: Alianza Editorial/Revista de Occidente, vol. VI.
- PASQUINO, G. (2000). *La democracia exigente*. Madrid: Alianza.
- PECES-BARBA, G. (1994). *Sobre el consenso y otros temas*. En G. PECES-BARBA (ed.), *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid: Universidad Carlos III y Boletín Oficial del Estado.
- PÉREZ GALÁN, M. (2001). *La LODE: Intrahistoria de una ley*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 21, 49-66.
- (2006a). ¿Por qué no fue posible el pacto educativo?, en *Organización y Gestión Educativa*, 6, 18-21.
- (2006b). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata
- (2007). *Política y educación en la España contemporánea*. (2ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SARTORI, G. (1980). *Partidos y sistemas de partidos. I*. Madrid: Alianza.
- (1987). *Teoría de la democracia. I. El debate contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- TEDESCO, J. C (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TIANA, A. (2002). *Reconstrucción de los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial*. En A. TIANA, G. OSSENBACH, Y F. SANZ (coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Edición a Distancia.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario

Juan Manuel Fernández Soria

Universitat de València

juan.m.fernandez@uv.es

Resumen

Este artículo parte de la naturaleza ideológicamente conflictiva de la libertad de elección escolar, y la analiza desde una doble perspectiva, que toma en consideración tanto el mercado, como el derecho a la educación, y de la cual derivan múltiples consecuencias que convierten la libertad de elección en fuente de desigualdad. Además, recoge los supuestos equivocados que pretenden basar la libertad de elección en la libertad del consumidor, y estudia los efectos negativos que su aplicación absoluta tiene en la igualdad y en la cohesión social. Por otra parte, este artículo acepta la libertad de elección como parte de un consenso básico establecido, y apoya que dicho consenso parta del compromiso de lograr, para todas las escuelas, una eficacia aceptable para todas las familias. Ello requiere la intervención de los poderes públicos sobre la oferta y la demanda.

Palabras clave: política educativa, libertad de elección escolar, mercado y educación, derecho a la educación, consenso educativo, igualdad, libertad.

Abstract: *Equality and Freedom of School Choice: A Polemic Question for a Necessary Agreement*

Departing from the ideologically troubled nature of the freedom of school choice, the article analyzes it from the double perspective of the market and of the right to education, from which multiple consequences turning the freedom of election into a source of inequality derive. This study presents the wrong suppositions on which the freedom of choice is based, such as the consumer's freedom of choice. On the other hand, it also studies the negative effects of its absolute application in equality and social cohesion. Accepting the freedom of choice as part of a basic established consensus, the article supports such a consensus, which departs from

the commitment to achieve efficiency in schools and accepted by the families. Thus, the intervention of public powers as regards the offer and demand is necessary.

Key Words: educational policy, freedom of school choice, market and education, right to education, educational consensus, equality, freedom.

Planteamiento

La libertad de elección de centro, cuestión controvertida y de permanente actualidad desde hace algunas décadas, es uno de los ámbitos en los que se manifiestan de manera crucial las tensiones entre igualdad y libertad, las diferencias entre las posiciones políticas implicadas en el debate, y las distintas maneras de entender la vida y las relaciones sociales. Esto la convierte, para unos, en una exigencia irrenunciable y, para otros, en una amenaza educativa y social, aunque todos ellos coinciden en la necesidad de llegar a un acuerdo que evite el constante enfrentamiento. En este artículo, que se inicia destacando la polarización de la polémica que suscita la libertad de elección escolar, se exponen las discrepancias entre las diferentes posturas en el acercamiento a esta cuestión, ya que el clarificar cuales son las posiciones permite apreciar la dificultad para logra un consenso en los valores fundamentales que las sustentan. Lo cual, sin embargo, no impide la emergencia de propuestas que pretenden lograr el acuerdo. Así pues, en un principio, se abordará la elección escolar como una cuestión ideológica poco menos que irreconciliable, tal y como podrá apreciarse cuando, a lo largo de la exposición, se aduzcan los argumentos y exigencias, por una parte, de quienes entienden la libertad de elección bien como libertad del consumidor, bien como libertad fundamental, y, por otra, de quienes la consideran un obstáculo para la igualdad y la cohesión social. Finalmente, acabaremos recogiendo algunas aportaciones para el consenso.

La libertad de elección de centro: ¿una cuestión ideológica irreconciliable?

Nadie cuestiona que la elección de centro docente es un tema polémico que está estrechamente ligado a convicciones ideológicas y a la lucha por el poder. El debate,

antiguo ya, sigue vigente, porque una cosa es reconocer una libertad y otra muy distinta las condiciones en que puede ser ejercida. Isaiah Berlin, para quien es importante establecer esta distinción, se pregunta «qué son los derechos sin la capacidad de ejercerlos», pues «si un hombre es demasiado pobre, ignorante o débil, para hacer uso de sus derechos, la libertad que éstos le confieren no significa nada para él» (2004, p. 76 y 83). Se pone de manifiesto que unos -los mejor situados en la sociedad- harán un uso superior de esa libertad que otros -los peor ubicados en ella-, lo que hará más profundas las desigualdades existentes o generará otras nuevas. Esta consecuencia es combatida por ideologías que promueven políticas más favorables a la igualdad que a la libertad. Norberto Bobbio (1995, p. 135) cree, en efecto, que el criterio que se utiliza con más frecuencia para distinguir a la derecha de la izquierda es su diferente actitud ante el ideal de la igualdad. La derecha, que considera que la discriminación, por penosa que sea, es esencial a las relaciones humanas, y la tiene por «indisociable de la libertad individual» y «parte de los derechos iguales de todo hombre» (Lemieux, 2000, p. 189), cree, en consecuencia, inevitable la jerarquización de la sociedad -una característica a la que contribuye decisivamente la expansión de la libertad entendida como bien individual-, mientras que la izquierda favorece una mayor igualdad, considerada ésta como bien social. El pensador italiano, y con él la izquierda, sabe que, para conseguir ese ideal, es necesario intervenir con disposiciones igualitarias que limiten el principio genérico y compartido del goce de las libertades. En este sentido, advierte Bobbio (1995, p. 159) que «tener una libertad igual a la de todos los demás quiere decir no sólo tener todas las libertades que los demás tienen, sino también tener igual posibilidad de gozar de cada una de estas libertades». La intervención del poder público, limitadora en alguna medida de la libertad, es necesaria para lograr esa política de emancipación que tiene otros importantes efectos en la vida social y ciudadana. Cuando se aplica a la educación, la consecución de ese ideal es más plausible en la escuela pública que en la privada, en la medida en que la mayor presencia de los poderes públicos en ésta redistribuye las oportunidades educativas. Derecha e izquierda, democracia liberal y democracia social, conforman binomios ideológicos cuyos componentes se identifican, respectivamente, con escuela privada y escuela pública, con políticas de libertad y de igualdad en educación. Esa identificación es la que las partes enfrentadas manifiestan sin tapujos (López, 1995, p. 66 y Gómez, 2000, pp. 114-115), y que pone de manifiesto la existencia de dos opciones distintas de política educativa que, como se verá, se sustentan en valores distintos y entre las que es difícil esperar un acuerdo.

Con todo, y a pesar de las concesiones hechas por la socialdemocracia en esta cuestión -que sus mismos adversarios ideológicos admiten (López, 1995, p.12)- la

postura liberal aparece irreductible en sus planteamientos excluyentes -a más igualdad, menos libertad-. Esta actitud se ve favorecida, sin duda, por el auge del discurso del pensamiento postmoderno que hace de la recuperación del individuo, de su singularidad y su libertad, algunos de sus postulados fundamentales. La consecuencia es la progresiva desactivación de la igualdad que, siendo «uno de los puntos fuertes del pensamiento político occidental, es hoy un concepto débil» (Puelles, 2006, p. 59). La trascendencia para la democracia de que exista un equilibrio entre ambos principios, puesto que en ellos tiene sus cimientos, es lo que mueve a buscar un acercamiento de posiciones en lo referente a las políticas de igualdad y de libertad en la elección escolar. Empeño que requerirá un enorme esfuerzo de liberales y socialdemócratas, tanto más considerable si, como ahora se verá, se tienen en cuenta la distancia que, en este particular asunto, existe entre los puntos de partida de cada una de esas fuerzas.

La libertad de elección como libertad del consumidor

La cuestión de elegir escuela ha resurgido desde hace años en muchos países en un contexto nuevo: ya no se trata de conseguir de un Estado absorbente y opresivo espacios para la libertad de conciencia, sino de redefinir su papel en un nuevo escenario de relación entre el individuo -erigido en «cliente» del sistema de enseñanza- y los establecimientos escolares -concebidos como «productores» de un servicio. Dicho de otro modo: desde los años ochenta del pasado siglo, la libertad de elegir centro se ha equiparado a la que se le reconoce al consumidor de un servicio que puede elegirlo o no en función del grado de satisfacción que obtenga. Se parte del supuesto de que la libertad de compra estimulará la competencia entre proveedores de bienes y servicios, de manera que éstos estarán obligados a ofrecer al consumidor el mejor producto posible si quieren ser elegidos como proveedores del mismo. Se entiende que la libre competencia provocará la optimización del sistema y su constante renovación, lo que redundará en beneficio de un consumidor al que se le reconoce la dignidad y el respeto del que elige y al que, sobre todo, se le entrega un enorme poder, pues de su decisión depende la supervivencia del productor. Este esquema de mercado no se aplica al sistema escolar tradicional, cuyos proveedores -argumenta Herbert Gintis (1996, p. 680)- «son monopolios implícitos que se hallan al abrigo de estas fuerzas competitivas, de modo que tienen pocos incentivos para optimizar su producción» y,

por lo tanto, con su incorporación, los clientes, los padres, exigen un mayor responsabilidad a los poderes públicos, que deben esforzarse para atraerlos a sus centros. En consecuencia, se ha puesto en cuestión la tradicional homogeneidad que caracterizaba al sistema público de educación, que se ve impelido a diversificar la oferta para atender las posibilidades de elección. De lo que acabamos de decir, conviene reparar en que esa corriente pretende lograr el *parent power*; aunque no para ponerlo al servicio de los padres, sino de intereses ajenos a ellos.

Sabemos que entre los argumentos a favor de la libertad de elección ocupa un lugar primordial la defensa del papel que los padres están llamados a ejercer en la elección de la escuela que desean para sus hijos, y ésta es una cuestión en la que nos detendremos más adelante. Pero, cuando se aduce tal motivo, no se explicita que la defensa de esta libertad también reclama para los padres-consumidores la autoridad que reside en el juego político y en los poderes públicos, lo que implica, por un lado, acabar con los obstáculos y defectos propios del sistema político de la educación –pues los consumidores, con sus decisiones, tendrían más poder que los electores (Chubb y Moe, 1990, p. 53)– y, por otro, una redefinición del papel del Estado y una nueva manera no sólo de redistribuir el poder –parte del cual, por intermediación paterna, desean para sí el liberalismo y el conservadurismo, estrechamente asociados en lo que Robert Dale llamó «modernización conservadora»¹–, sino también de reasignar los recursos y los beneficios de la educación. Jim Carl alerta de que las propuestas y las reformas basadas en la libre elección no proceden de los padres, sino de las políticas de la nueva derecha y de los intereses del mundo de los negocios. En su estudio sobre la libre elección en Inglaterra y Estados Unidos, Jim Carl (1994, pp. 315-319) identifica, al igual que Robert Dale, dos corrientes en la «nueva derecha», una liberal y otra conservadora, que persiguen objetivos diferentes en lo que respecta a sus distintas concepciones de la educación², pero que acaban coincidiendo en una misma meta: la libertad de elección de centro. Mientras los liberales, partidarios del *laissez-faire*, quieren una educación regida por las normas del mercado, los neoconservadores, recelosos de las virtudes del mercado –que, aunque genera riqueza, propicia

¹ La «modernización conservadora» pretende liberar a los individuos a efectos económicos –neoliberalismo–, al tiempo que los controla a efectos sociales –neoconservadurismo–, ya que «en la medida en que la “libertad” económica aumenta las desigualdades, conviene incrementar la necesidad de control social» (M. W. Apple, 1996, pp. 54-55). Se recupera la filosofía liberal del *laissez-faire*, y para contrarrestar los estragos sociales y morales que trae consigo, se retoma el antídoto conservador de los valores de la tradición.

² Según Jim Carl (1994, p. 302), para el neoliberalismo y el neoconservadurismo el niño es, respectivamente, un producto y un niño; el padre, un consumidor y un guardián para el niño; el profesor un productor y una autoridad; la escuela una empresa y un santuario; el currículo un producto diversificado de oferta y demanda, y un canon, una tradición, un conjunto de valores comunes; y el Estado un desregulador y un intervenidor, un defensor.

desarreglos en el orden social y en la moralidad- defienden, sin embargo, la libre elección convencidos de que gracias a ésta se puede restablecer la influencia de la tradición y recomponer la jerarquía y la moralidad en las instituciones sociales básicas (Familia, Estado e Iglesia). Pero el resultado de las reformas de libre elección es el mismo para las dos alas de la nueva derecha: el rechazo de la escuela pública concebida en términos keynesianos, y el establecimiento de la mecánica de mercado en educación -es decir, el reconocimiento del derecho a consumir (*free market*), la soberanía del que consume (el padre es el *consumer sovereignty*) la presencia de los productores (las escuelas individuales y diferenciadas) y el producto (las enseñanzas y el currículum, naturalmente nacional). De acuerdo con la concepción de los padres como clientes o consumidores, los centros escolares que respondan a las exigencias de los padres verán incrementada su demanda, mientras que los que no lo consigan tendrán que mejorar y ser más eficaces o cerrar sus puertas al carecer de clientes.

Los padres adquieren así el poder propio del consumidor individual que elige lo que cree que le conviene más. Pero Carol Vincent (1993, p. 230) advierte que el poder que su posición de consumidor otorga al padre sólo le confiere la facultad de retirar a su «hijo-cliente» del colegio, pero «no tiene ya poder para participar en el control de la institución escolar y, por lo tanto, tampoco tiene poder para efectuar un cambio; y, aunque un conjunto de cambios individuales podrían llegar a modificar la naturaleza del producto, sin embargo un cambio de esta índole no sería el resultado de una política planeada, discutida y propuesta por quienes apoyan una participación colectiva de los ciudadanos, sino del supuesto efecto neutral de las fuerzas del mercado», una neutralidad que nunca es tal. La libertad de elección de centro provocará mayor competencia, ya que se otorga a los padres un nuevo mecanismo de control, el que les proporciona la posibilidad de abandonar el centro -«salida», *exit*, en expresión de Albert Hirschman (1977)- que no cumpla con sus expectativas. Se cree que debido a esta facultad los centros se sentirán en mayor medida responsables ante los padres, vistos como consumidores, y tratarán de atender intereses. Estos padres, sin embargo, carecen de la capacidad de participar en la organización y dirección de los centros escolares, pues el mecanismo de «movilización» a través de la «voz» -*voice*- es efectivo sobre todo cuando se ejerce de forma colectiva (Liebermann, 1989, pp. 150-151). Esta forma de participación clientelar -que, sin embargo, algunos de sus defensores consideran «la forma mejor, más directa de participación» (López, 1995, p. 90)- hace que el poder se deslice de los políticos, los planificadores y los educadores hacia los consumidores, en un movimiento que está conformando una nueva alianza entre el Estado y los padres ajustada a la «regulación por el mercado», y que sustituye a la tradicional, entre el

Estado y el profesorado, propia de la «regulación burocrática» (Duru-Bellat, 2004, p. 42), y cuyo progresivo desmantelamiento ha sido percibido por Whitty, Power y Halpin (1999, p. 159) en los países objeto de su investigación como una estrategia que persigue «reformular las relaciones entre los gobiernos, las escuelas y los padres».

Pero la implicación de los padres en la educación por medio de la libertad de elección no es más que la epidermis de unas reformas mucho más profundas, que no logran ocultar su larga pugna con la educación pública y en la que ésta, de momento, parece ir perdiendo posiciones. Tanto más cuanto que la libre elección de centro se ve envuelta, además, de consideraciones no sólo políticas, como las ya mencionadas, sino también filosóficas y educativas, tal y como se expone a continuación.

La libertad de elección como libertad fundamental

La libertad de elección escolar no es un tema ligado sólo al mercado educativo, sino que también está relacionado con el derecho a la educación y, consecuentemente, se ve afectado por todas las exigencias necesarias para hacerlo efectivo. La fuerza de esta última vinculación y el rechazo que suscita el discurso puramente liberal han concitado en torno a la consideración de la libertad de elección como libertad fundamental una línea de defensa que trasciende el discurso del mercado escolar para apoyarse en la lectura de la libertad de elección como un derecho importante en el conjunto de los derechos humanos. No obstante, y a pesar de la sustancial diferencia existente entre las posiciones de las que parten, ambos discursos comparten argumentos y objetivos en su defensa de la libertad de elección escolar.

Quizá lo más sugerente –por sus implicaciones– de que la libertad de elección escolar se considere un derecho fundamental (*Empowerment Right*) –pues posibilita el disfrute de los demás derechos y libertades– sea la interpretación que se ha hecho de ella a la luz de los tratados internacionales³ como un «derecho transversal» (Mehedi, 1998, pp. 2-3) y un «derecho pluridimensional» (Mehedi, 1999, pp. 9-15). Transversal porque la educación es un derecho tanto de primera generación –un derecho civil y político, o sea, un derecho-libertad que detenta la persona y la protege de

³ Es aceptada por unanimidad en la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU.

todo lo que pueda obstaculizar su libertad, como podría ser la acción del Estado-, como de segunda generación -un derecho económico, social y cultural, o sea, un derecho social, que exige, por el contrario, una actuación positiva del Estado para hacerlo posible. Como derecho transversal, el derecho a la educación está contenido a la vez en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Por otra parte, tal y como deja entrever su transversalidad, el derecho a la educación es pluridimensional, es decir, afecta primordialmente al dominio personal (sujeto del derecho), pero también atañe al dominio social (objeto del derecho), lo que le confiere un carácter prestacional. De esta interpretación se deduce que como derecho transversal, es decir, en tanto que derecho-libertad y derecho social, y como derecho pluridimensional debería ser protegido por los poderes públicos e, incluso, recibir ayuda financiera de éstos.

Esta lectura del derecho a la educación presenta algunos aspectos potencialmente conflictivos, como el predominio de la dimensión individual de la educación (autonomización) sobre la social o comunitaria (socialización), o la acción positiva de los poderes públicos -que implicaría, en unos casos, abstención y, en otros, que se le otorgara incluso ayuda financiera. La dimensión personal, aparte de requerir acciones positivas del Estado, reclama también la libertad de elección de los padres, como parece derivarse de las exigencias del pleno desarrollo de la personalidad humana, objetivo primero de la educación, y que compete antes que a nadie a los progenitores o tutores del niño. El énfasis puesto en la primacía de la persona (concepto preferido al de individuo) se ve como «un “parapeto” contra las tendencias, a menudo temibles, de una educación exclusivamente al servicio de un cuerpo social, por no decir de una ideología» (Mehedi, 1999, p. 10). Los objetivos sociales -como la cohesión social o la igualdad de oportunidades- estarían, pues, supeditados a los personales, y la política educativa no debería basarse en el interés colectivo.

Pero la dimensión social de la educación -que se considera complementaria de la personal- y su carácter prestacional conllevan ciertos deberes para el Estado, cuyas obligaciones en materia de derecho a la educación y, por tanto, en lo referente a la libertad de enseñanza, ha tipificado Patrice Meyer-Bisch (2004, pp. 9-10) a partir de los tres niveles -respeto, protección y goce pleno del derecho- que estableciera Fons Coomans (1995, p. 23): las obligaciones negativas (respeto); las obligaciones positivas mínimas (protección) para garantizar el contenido esencial del derecho a la educación; el control de la negatividad de las obligaciones positivas (respeto a la indivisibilidad del sistema de libertades), o sea, el que la puesta en marcha de medidas de base concretas (como la obligatoriedad escolar) respete las libertades y los derechos humanos; y las obligaciones positivas (realización plena), que dependerán de los recursos disponibles -de ahí que sean

obligaciones programáticas. Consecuentemente, los poderes públicos deben proveer las condiciones necesarias para que el derecho de elección pueda, como todo derecho, ser real y no sólo formal. K. Tomasevski sintetizó esas exigencias en las siguientes: una dotación suficiente (*availability*) de medios educativos de calidad a disposición de los electores; el acceso (*accessibility*) sin discriminación a esos medios formativos; la aceptabilidad (*acceptability*) de la oferta educativa para todos los actores de la educación, y la adaptabilidad (*adaptability*) de esa oferta a las necesidades cambiantes de la sociedad (Fernández y Nordmann, 2002, p. 25). De estas reivindicaciones, que son, sin duda, pretensiones de máximos que no harán fácil el consenso, se derivarían políticas de creación de escuelas y de elección escolar que atiendan la pluralidad pedagógica, lo que supone que, en una zona dada, haya suficiente oferta de puntos de vista (variedad de centros elegibles) en lo educativo, filosófico o religioso. Dichas políticas privilegiarían la educación más como bien individual que como bien social, tenderían más a la diversidad que la homogeneidad, y defenderían, respetarían y apoyarían la responsabilidad primera de los padres en la educación de sus hijos. Además, diferenciarían la financiación educativa pública (concertos, desgravación fiscal, bono escolar, etc.) de su prestación -que podría ser privada-, apoyarían la función subsidiaria del Estado y el protagonismo de la sociedad civil en la prestación educativa y buscarían la calidad de sistema educativo y su excelencia. Serían políticas que, en definitiva, asumirían que la igualdad es una quimera.

No es necesario señalar que la libertad de elección, ya se entienda como libertad del consumidor o como libertad fundamental, desemboca en la primacía del apoyo al derecho que tienen algunos padres a elegir, en detrimento de la promoción de otros fines sociales y de que todos tengan las mismas condiciones para ejercer el derecho a elegir (Berlin, 2004, p. 84). Una y otra consideración de la libertad de elección argumentan en defensa de sus posiciones el control social alternativo que se ejerce sobre los centros estimulándolos a conseguir una mayor diversificación curricular y pedagógica, la apertura del centro a su entorno, la atención a las necesidades de cada alumno, una mayor transparencia y racionalización de los costes, la autonomía responsable de los centros, el compromiso de sus actores, la revalorización del proyecto escolar de cada centro, la identidad de las instituciones, la mejora del rendimiento de los centros, el incremento de la calidad por la emulación, la igualdad de todos ante las mayores posibilidades de elección, etc. (López, 1995, pp. 278-279 y Nordmann, 2001, p. 24). Sin embargo, estas manifestaciones defienden valores que otros no comparten, al menos, no como valores absolutos. Y, como dice Isaiah Berlin (2004, pp. 84 y 86), «no hay más remedio que elegir» «cuando los valores se oponen auténticamente entre sí (como pasa en este caso)», cuando «la libertad no es el único valor que puede o debe

determinar la conducta», cuando «una libertad puede abortar otra», cuando «una libertad puede obstruir o dejar de crear condiciones que hacen posible otras libertades, o un grado mayor de libertad, o la libertad para más personas». En casos de conflicto, como éste, se trata de elegir entre libertad e igualdad.

La libertad de elección valedora de la desigualdad

Entre los defensores de la libertad de elección, hay quienes le reconocen riesgos -aunque los consideren siempre menores que los beneficios que reporta- y quienes señalan, para rebatirlas por considerarlas «miedos míticos», las objeciones «clásicas» que sus detractores -tutores de una «visión mítica de la escuela pública»- le atribuyen (Nordmann, 2001a, p. 2). Ciertamente, los paladines de este tipo de escuela manifestarán un juicio genéricamente contrario a la libertad de elección. Y, aunque algunos la conciben como «la nueva doctrina defensora del privatismo», heredera de la tradicional postura antagonista de la escuela pública revestida ahora de un discurso más moderno (Gómez, 2000, p. 106), y esta razón les parece suficiente para oponerse a ella, los argumentos para su rechazo o desconfianza se ven a menudo avalados por el resultado de las investigaciones al respecto. Nos detendremos sólo en algunas de esas razones que alertan sobre la desigualdad que provoca la libre elección de centro.

El hecho de que la libre elección parte de supuestos equivocados es algo que se considera ya bastante demostrado. Lo es en el caso de la previsión del comportamiento de las familias en el mercado educativo, cuyos mecanismos, como en todo mercado, no son puros. Se da por sentado que el consumidor sabe elegir, cuando es un hecho que no todos tienen la misma formación, ni la información, las estrategias o las oportunidades para hacerlo, como han demostrado, entre otros, Gewirtz, Ball y Bowe (1995, p. 22) al detectar en su estudio sobre Inglaterra distintos tipos de padres electores (privilegiados, semicualificados y descontentos), cuyo conocimiento de las ventajas de la elección y sus mecanismos guarda relación con su posición socio-cultural. Es más, hay dudas fundadas acerca de si los padres eligen basándose en criterios de eficacia escolar y de si eso les convierte en *choosers*, electores activos y movibles en el mercado (Duru-Bellat, 2004, p. 45). Pero, además, tampoco se ha demostrado la relación entre calidad y libertad de elección, entre autonomía y eficacia. El examen de la literatura sobre la elección escolar concluye que la suposición de que la elección de centro mejora automáticamente la calidad escolar es muy

dudosa, y que los beneficios que, en algunas ocasiones, se han producido «ni son tan automáticos como se desean, ni en realidad responden a la misma intención política de promover la liberalización del sistema educativo» (Rambla, 2003, p. 87). Las familias no eligen centro en función de su eficacia, sino de los principios fundamentales de la sociedad y de que prevalezca en él un particular clima moral o social (OCDE-CERI, 1994, p. 42), y más que la innovación y la eficacia pedagógica –afirma Duru-Bellat (2004, p. 55)–, lo que atrae a los padres son «los valores de convivencia». Una investigación sobre las actitudes de la familia española ante la educación de sus hijos muestra que los centros concertados son elegidos sobre todo por sus valores o su ambiente convivencial (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 83). Otro estudio sobre la elección escolar de familias andaluzas ha observado que, además de la facilidad de acceso y la distancia a la que hay que desplazarse, pesa en la elección «una combinación de criterios pedagógicos y simbólicos, lo que refleja la importancia otorgada a la imagen de los centros» (Fernández, 2004, p. 383). Una imagen en la que no se muestra decisiva la oferta confesional del centro, pues se sabe que la elección de las familias se hace cada vez menos por razones religiosas, y más por motivaciones de consumo y por el cálculo egoísta de una buena colocación escolar (Laval, 2004, p. 225).

Por otra parte, el análisis de las experiencias anglosajonas realizado en *l'Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation* (IREDU) ha invalidado la relación neta entre autonomía y eficacia: «El discurso “liberal” de los años ochenta, estipulando que, liberados de su sujeción burocrática, los actores iban a desplegar una creatividad y una efectividad insospechadas está invalidado» (Meuret, Broccolichi y Duru-Bellat, 2001, p. 164). También se ha comprobado errónea la suposición de que los centros que no satisfagan las expectativas de los consumidores cerrarán sus puertas: siguen abiertos, pero acogen a quienes son rechazados por las escuelas más selectivas (Duru-Bellat, 2004, p. 45). De este modo, se confirma otro dato, que la dessectorialización como exigencia para acabar con la «clientela cautiva» está provocando una mayor polarización entre los centros más solicitados y los centros rechazados. En Francia, caso paradigmático en lo referente a esta situación, se observa que «el resultado global de la ampliación de la elección ha consistido en acentuar las diferencias entre *collèges*⁴ que se dirigen a distintas poblaciones»: por un lado, los que preparan a una élite para ingresar en los Liceos orientados al éxito intelectual y, por otro, los de los barrios pobres, que se dedican a enseñar a niños con dificultades (OCDE-CERI, 1994, p. 158). Sin duda, hay padres que disponen de estrategias para hacer una buena elección, y otros que carecen de ellas.

⁴ El *collège* es un centro público donde el alumnado procedente de la primaria recibe educación secundaria de primer ciclo, parte de la enseñanza obligatoria.

Lo anterior no es más que un argumentario contra la libertad de elección como corrosivo para la igualdad. Está suficientemente documentado que favorece el rendimiento de los hijos de las familias acomodadas, bien pertrechadas de los medios –económicos, sociales y culturales– necesarios para poder hacer una buena elección y hacerse elegir por los centros más prestigiosos, propiciando con ello la extensión de un sistema basado en la diferenciación y la exclusión, legítimo, pero que, en opinión de Christian Laval (2004, pp. 243-244) actúa como un «mecanismo suplementario de reproducción de las clases especialmente temible». Las investigaciones mencionadas abonan esta afirmación. Marie Duru-Bellat (2003, p. 76), conocida estudiosa de estos temas, muestra cómo los jóvenes de medios favorecidos salen ganadores en lo que respecta al acceso a un centro escolar de calidad, lo que es significativo en términos de desigualdad social; y es que la diversificación de la oferta escolar, en extensión y en calidad, explica las desigualdades en cuanto al éxito obtenido y, con ellas, las sociales. Los esfuerzos por lograr un sistema educativo diferenciado, que es el objetivo de los movimientos de libre elección, no parece que persigan otra cosa que acabar con la igualdad y con un sistema educativo más justo e integrador. Una suspicacia ésta que se ve fortalecida por la desintegración social y escolar que provoca la libre elección.

La segregación social es una de sus consecuencias mejor estudiadas. La auspician tanto los comportamientos clientelistas de los propios centros, como los individualistas de los padres, aunque ambos están estrechamente relacionadas. Se reconoce que en el mercado educativo no sólo elige el consumidor, sino también el proveedor, el centro solicitado. Pero la lógica de mercado mira los resultados a corto plazo, y, en educación, la dificultad para conseguirlos se mitiga rechazando a los que son incapaces de lograrlos en el menor tiempo posible (alumnos con dificultades) y a quienes pueden disuadir a electores cuyas cualidades potenciales podrían mejorar su imagen. Los centros practican el *cream skimming* seleccionando a los escolares no sólo por sus aptitudes, sino también por su condición social e, incluso, étnica. En Inglaterra, donde «el dinero sigue al alumno» y la asignación de fondos depende directamente del número de inscritos, «para atraer a las “buenas familias” las escuelas recurren cada vez más a medidas represivas expeditivas contra los alumnos perturbadores, e incluso flojos, cuya exclusión inmediata se decide por motivos que no son de extrema gravedad». En Francia –de acuerdo con la información que proporciona Laval (2004, p. 241)– «se amontonan las pruebas de comportamientos clientelistas y particularistas por parte de centros que rechazan las malas secciones». No es necesario abundar en esto. Los padres potencian este efecto segregador, unas veces porque buscando el bienestar de sus hijos eligen centros en los que encuentren compañeros de su mismo

origen social y étnico –un criterio que propicia concentraciones escolares homogéneas en algunas zonas–, pero otras la elección de los padres persigue bien el éxito escolar –y optan por centros selectivos–, bien la homogeneidad social y étnica –e inscriben a sus hijos en centros a los que acuden otros de su misma clase social o de su misma étnia. La «fuga de los blancos» de las escuelas frecuentadas por alumnos turcos, marroquíes y de origen extranjero, es una tendencia observada con frecuencia incluso en países de larga tradición en la elección escolar como Holanda. Pero no sólo en ellos, ya que los autores de un estudio sobre las reformas educativas en Nueva Zelanda, que en la década de los noventa aplicó la máxima libertad de elección, ponen de manifiesto la desigualdad que trajo consigo: «En el nuevo mercado de la educación, las escuelas con alumnos mayoritariamente blancos casi no daban abasto, mientras que la matrícula de las demás disminuía, pues no podían atraer a los profesores mejor calificados ni a los alumnos más motivados. Además, el costo del transporte escolar perjudicó a las minorías» (Fiske y Ladd, 2000, p. 34). Podemos concluir con la OCDE que la libre elección está provocando un reagrupamiento social o étnico que no se produce de manera oficial, sino voluntariamente (OCDE-CERI, 1994, p. 83), pero cuya consecuencia, de todos modos, «la separación entre la escuela de los alumnos blancos y la escuela de los alumnos “de color” se acentúa por todas partes en las que se instauró la “libre elección”» (Laval, 2004, p. 219). La escuela de todos, otro de los mitos según los detractores de la escuela pública, parece desintegrarse. La concentración de inmigrantes y de alumnos con necesidades escolares específicas en «centros patera» o en «centros gueto» es, o puede ser, una consecuencia indeseada. Fiske y Ladd (2000, p. 34) consideran que «lo más probable es que la libre elección de los padres acentúe las disparidades en todas partes», porque «en todo medio en que impere la competencia unos tendrán éxito y otros fracasarán. Es la ley del mercado». Y este es uno de los corrosivos más perjudiciales para la integración y la cohesión social.

Libertad de elección e igualdad: un acuerdo difícil pero necesario

Comenzaba este escrito cuestionando la posibilidad de armonizar libertad e igualdad, y la exposición realizada a continuación no invita al optimismo. Que, en la política educativa, y, especialmente, en la de elección de centro, se tengan cabida intereses tan contrapuestos, y que la izquierda y la derecha hagan lecturas tan distintas de la igualdad y

la libertad, alimenta ese escepticismo. No obstante, aunque el empeño resulte arduo, es necesario armonizar ambos principios para dar lugar a políticas integradoras, ya que es lo más conveniente para favorecer la cohesión social. El logro del máximo consenso educativo es un deseo expresado tanto por instituciones públicas (MEC, 2004, p. 13) y privadas (Fundación «Encuentro», 1997, § 2; Colectivo «Lorenzo Luzuriaga», 2004, p. 3), como por un gran número de personas de manera individual. Las consecuencias de no conseguirlo serían, quizá, irreparables –declive de las instituciones socialmente integradoras, atomización social, atrofia de los vínculos sociales colectivos, rotura del tejido social, etc. (Whitty, Power y Halpin, 1999, p. 167). Por eso, el acuerdo ha de ser posible.

La libertad de elección escolar no puede descartarse de plano. Aunque las investigaciones no han mostrado una presión masiva de los usuarios para conseguir una mayor capacidad electiva (Meuret, Broccolichi y Duru-Bellat, 2001, pp. 273-274), existe un consenso básico sobre esa libertad, reconocido y amparado al máximo nivel legal. Esto, junto con su capacidad para generar desigualdades, requiere un pacto procedimental y político que respetando la libertad, proteja la igualdad, ya que ésta constituye una exigencia básica de la democracia.

Sin embargo, ¿cuál es la finalidad del acuerdo? Juan Carlos Tedesco (2005, pp. 9 y 13) cree que los nuevos pactos son un instrumento «para enfrentar las tendencias a la fragmentación, la ruptura y la exclusión tanto de los sectores pobres de la población como de los que ocupan la cúpula de la estructura social», y que comprometerse en ellos «implica aceptar que el logro de los objetivos educacionales no puede quedar librado exclusivamente a la dinámica del mercado ni a la capacidad de cada grupo social para competir en dicho mercado». El fin del consenso es perseguir «objetivos de transformación productiva y equidad social». Este es el problema del consenso: hay que armonizar la necesaria transformación productiva –es decir, hacer efectiva la calidad del sistema educativo, uno de los argumentos esenciales a favor de la libre elección–, con la equidad social, pues aunque aquélla aplicara la igualdad para todos obtendría resultados desiguales al tratar como iguales a los que de hecho no lo son. Mientras que la equidad apela a la justicia o reclama la igualdad, pero no sólo de acceso, sino también de partida, ésta última exige intervenciones distributivas, «tratamientos preferenciales, ventajas para los que están en desventaja» (Sartori, 2003, p. 253). Por eso, a la hora de lograr un pacto sobre la libre elección, debería tomarse como punto de partida el coste que supondría para el bienestar social. Las políticas de elección no deberían favorecer el beneficio privado a costa del colectivo, sino armonizar los derechos de los padres y las obligaciones de la Administración de promover la

mejor educación para todos. Es mejor buscar la eficacia de *todas* las escuelas y hacerlas aceptables a las familias, que incitarlas a elegir, ya que no sólo es menos costoso, sino que preserva los fines sociales de la educación. Claro que, como advierten Meuret, Broccolichi y Duru-Bellat (2001, pp. 276-277), esto exige adoptar políticas de discriminación positiva y realizar, en las instituciones, modificaciones que afecten tanto al profesorado –que debería ser sensible a las demandas de su público y aceptar una regulación externa de su trabajo–, como al establecimiento de objetivos claros y evaluables, la realización de auditorías regulares a los centros y un seguimiento de los que presenten dificultades. El Estado, cuya mediación en el «desarrollo de políticas juiciosas de libre elección de centro» no es –a pesar de la desconfianza de la ciudadanía en las instituciones– cuestionada ni siquiera por los más acérrimos partidarios de ésta (López, 1995, p. 277), está llamado a intervenir sobre la oferta para mitigar los efectos perversos que la libertad de elección tiene sobre la igualdad, especialmente, en la integración social mediante el estableciendo de incentivos –como el financiamiento *need-led*, centrado en las necesidades de los alumnos– para las escuelas que alcancen determinadas metas de diversidad referidas al alumnado. Numerosas experiencias muestran que es más ventajoso, cuando median sistemas de elección controlados, «mejorar la equidad (especialmente la integración), que mejorar la eficacia» (Meuret, Broccolichi y Duru-Bellat, 2001, pp. 276-277). Esta es la idea que ha guiado a la Ley Orgánica de Educación de 2006, que recogen el sentido de pactos y colectivos como el manifiesto de la Fundación «Encuentro» (1997, § 2.3) y las propuestas del Colectivo «Lorenzo Luzuriaga» (2004, pp.5-6), y atiende a principios de solidaridad y equidad. Esta ley funda la libertad de elección en los centros financiados con fondos públicos que asumen la función social de la educación de acuerdo con el principio del esfuerzo compartido o de corresponsabilidad en la escolarización y admisión de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo⁵. Este es un ejemplo de consenso procedimental en el que las cesiones son visibles si se coteja el anteproyecto de ley con la norma aprobada. Los criterios de planificación en el reparto de alumnos con este tipo de necesidades –tradicionalmente acogidos en los centros públicos– han sido una de las exigencias en las que más se ha insistido para mitigar el efecto nocivo de la libertad de elección en la integración escolar y en la consecución de un sistema educativo más igualitario.

En la misma dirección, caminan propuestas que hablan de refundar la educación como un bien común, en el que las familias participen, y no sean ya clientes, sino

⁵ Lo mismo ha hecho la Generalitat de Catalunya en su *Pacte nacional per a l'Educació* (2006, p. 24).

copartícipes activos en la construcción social de la escuela, y asuman, junto con los demás agentes educativos, su parte de productores en la redefinición de un cuerpo de saberes que cohesionen la sociedad, de una cultura común que permita la competencia cívica, de unas prácticas pedagógicas incluyentes y de unos usos democráticos asociativos que hagan posible tanto la política generativa, como el negociar acuerdos y compartir actuaciones beneficiosas para sus hijos y los hijos de los demás. Este paradigma, alejado tanto de la libre empresa, como del burocratismo, se apoya en la innovación, la cooperación y la solidaridad, y no en la concurrencia, el interés individual y la segregación social. Sin embargo, presenta, al menos, dos problemas: el primero de deriva de del hecho de que, como el consenso, ha de basarse necesariamente en la negociación política, y el neoliberalismo -advierte Tedesco (2005, p. 14)- no cree en la política sino en la mano invisible del mercado; mientras que el segundo ejemplifica lo que ya antes habíamos mencionado: el tiempo que necesita el desarrollo de ese modelo para sean visibles sus efectos, puesto que aunque, a medio y largo plazo, resultan beneficiosos para la integración y la igualdad social, no tienen un impacto inmediato en la calidad del sistema educativo. Esto difícilmente será aceptado por grupos de presión que miran la inmediatez de los resultados, lo medible y cuantificable. Esta postura encuentra, a menudo, la aprobación de las familias que, a veces, pierden de vista que la libertad no es lo único valioso, y que hay otros valores, «no menos últimos», «como la justicia, la felicidad, el amor, la realización de las capacidades para crear nuevas cosas, experiencias e ideas, y el descubrimiento de la verdad» (Berlin, 2004, p. 86) que es necesario satisfacer. El Estado, mediante su actuación sobre la demanda, puede, sin embargo, contrarrestar esta percepción y convencer a los padres de los beneficios de refundar la escuela como un bien de todos susceptible de alcanzar todos estos valores. Podría, incluso, incentivar la elección de centros que contribuyan al bienestar social dotándolos, por ejemplo, de servicios que puedan encontrarse en otros centros.

Conclusión

Investigaciones sobre la libertad para elegir centro han mostrado que los supuestos y argumentos aducidos en defensa de la libertad de enseñanza, o son equivocados o no guardan una relación contundente con los resultados obtenidos, aunque produzcan una cierta satisfacción en los usuarios. Por el contrario, esas investigaciones

han evidenciado las consecuencias negativas que, para la igualdad y la cohesión social, se derivan de una aplicación irrestricta de esa libertad, puesto que se incrementan las desigualdades, la segregación y la reproducción social, así como la división de clases sociales y la despolitización. No sólo no permite redistribuir las oportunidades educativas, sino que amplía las de los más favorecidos, además, modifica el equilibrio de poderes en el sistema educativo, amenaza la educación como servicio público, y provoca un efecto contrario al que pretende lograr, ya que hace obligatoria la presencia del Estado que, con renovada fortaleza, aparece como prescriptor y evaluador de los indicadores de rendimiento de los centros... Con todo, a pesar de que en este particular asunto habrá que tener siempre presente que de nada sirve tener una libertad si se carece de la capacidad de ejercerla, y de las diferentes concepciones ideológicas enfrentadas, el reconocimiento tradicional de ese principio y su inclusión en un consenso básico -como el constitucional de 1978 en el caso de España (Puelles, 2002, pp. 63-64)- obliga a ampliarlo a las reglas del juego y a la actuación política intentando lograr un consenso necesario -en el que el Estado debe ocupar un lugar esencial como regulador y mediador- que persiga objetivos comunes y beneficios sociales para todos, y del que resulten políticas que integren la libertad y la igualdad para todos. En este sentido, las recientes leyes y pactos educativos han logrado ya algunos resultados en el intento de alcanzar un consenso social y político.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- BERLIN, I. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- BOBBIO, N. (1995). *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Taurus.
- CARL, J. (1994). Parental Choice as National Policy in England and the United States. *Comparative Education Review*, 38, 294-322.
- CHUBB, J. & MOE, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2004). *Reflexiones y propuestas sobre el documento ministerial «Una educación de calidad para todos y entre todos»*. Madrid: Material policopiado.

- COOMANS, F. (1995). Clarifying the Core Elements of the Right to Education. En F. COOMANS Y F. VON HOOF (eds.): *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*, SIM, Special 1995 (18), 9-26.
- DURU-BELLAT, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris: UNESCO. Institut Internationale de Planification de l'Éducation.
- (2004). Debate y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y en los Estados Unidos. En *Revista de Educación*, 333, 41-58.
- FERNÁNDEZ, A. Y NORDMANN, J. D. (2001). *El derecho de elegir la escuela*. Ginebra: OIODEL-FUNDEL.
- FERNÁNDEZ, A. Y NORDMANN, J. D. (2002). *El estado de las libertades educativas en el mundo. Informe educativo 2002*. Madrid: Santillana.
- FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. (2004). Elección de escuela: efectos y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. En *Revista de Educación*, 334, 377-390.
- FISKE, E. B. Y LADD, H. F. (2000). Nueva Zelanda: el precio del modelo liberal. En *El Correo de la UNESCO*, Nov., 33-34.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997, 17 de septiembre). *Declaración conjunta en defensa de la educación*.
- GEWIRTZ, S., BALL, J. J. & BOWE, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- GINTIS, H. (1996). Libertad de elección escolar: planteamientos y opciones. En *Perspectivas* (UNESCO), 4, 679-693.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2000). *Educación pública*. Madrid: Morata.
- HIRSCHMAN, A. O. (1977). *Salida, voz y lealtad*. México: FCE.
- LAVAL, CH. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- LEMIEUX, P. (2000). *La soberanía del individuo. Fundamentos y consecuencias del nuevo liberalismo*. Madrid: Unión Editorial.
- LIEBERMAN, M. (1989). *Privatization and Educational Choice*. New York: St. Martin's Press.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1995). *La libertad de elegir en educación*. Madrid: FAES.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Imprime Marín Álvarez, Hnos. S.A.
- MEHEDI, M. (1998). *El ejercicio del derecho a la educación*. Documento de trabajo presentado en las Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/Sub.2/1998/10 de 3 de junio.

- (1999). *Contenido del derecho a la educación*. Documento de trabajo presentado en las Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/Sub.2/1999/10 de 8 de julio.
- MEURET, D., BROCCOLICHI, S. Y DURU-BELLAT, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effects. En *Les Cahier de l'IRÉDU*, 62. Dijon: CNRS.
- MEYER-BISCH, P. (2004). *Le droit à l'éducation en tant que droit culturel, au sein des droits de l'homme*. Material policopiado. Ponencia presentada en el Colloque International «Le droit à l'éducation. Quelles effectivités au Sud et au Nord?», 8-11 de marzo, Université de Ouagadougou (Burkina Faso).
- NORDMANN, J. D. (2001). *Seis preguntas sobre la libertad de enseñanza*. Madrid: OIDEL.
- (2001a): *Le droit de choisir l'école*. Conférence prononcée à l'Assemblée Générale de la FEDE, 30 mars 2001, Nice. Extraído de http://www.oidel.ch/francais/Publications/Groupe_de_publications/LIBERTE-D'ENSEIGNEMENT/Dix%20propositions%fondant%20Le%20droit%de%20choisir%20L'E9cole.doc.
- OCDE-CERI (1994). *L'école: une affaire des choix*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. Y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2002). El pacto escolar constituyente: Génesis, significación y situación actual. En *Historia de la Educación*, 21, 49-66.
- (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- RAMBLA, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección escolar. En *Revista de Educación*, 330, 83-98.
- SARTORI, G. (2003). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- TEDESCO, J. C. (2005). *Pactos educativos: difíciles pero necesarios*. Documento básico. I Foro Latinoamericano de Educación «Pactos y participación: retos de la educación actual», organizado por la Fundación Santillana, marzo, Buenos Aires.
- VINCENT, C. (1993): Community Participation? The Establishment of «City's» Parents' Centre. En *British Educational Research Journal*, 19, 227-241.
- WHITTY, G., POWER, S. Y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España

Gregorio Cámara Villar

Universidad de Granada

gcamara@ugr.es

Resumen

Este trabajo analiza el fundamento y la necesidad de concluir un pacto en materia educativa entre las principales fuerzas sociales y políticas en España que permita preservar a la educación, en sus aspectos centrales y sustanciales, de los efectos reactivos o negativos que podrían conllevar las alternancias políticas propias y legítimas de un sistema democrático, eliminando los conflictos procedentes de la sobredeterminación ideológica y haciendo posible que la aplicación de las políticas educativas se desplieguen con continuidad en el tiempo para poder obtener resultados que respondan a objetivos de calidad, de equidad y de eficacia. Se examinan en este sentido las líneas maestras de actuación en pos de la consecución del mencionado pacto educativo en el marco de los elementos centrales del consenso constitucional alcanzado en esta materia. Se abordan así como elementos clave para la articulación del pacto: la integración dialéctica entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza y las consecuencias que de ello se derivan; la formación de todos en los principios y valores compartidos constitucionalmente consagrados; la necesidad de organizar y garantizar adecuadamente el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones; la participación en un marco de progresiva profundización democrática y de relación con el entorno de los centros; y la búsqueda del equilibrio en la tensión entre unidad y diversidad educativa que nace de la descentralización política y la garantía de los elementos comunes del sistema.

Palabras clave: Derecho a la educación, sistema educativo, pacto educativo, consenso, derechos educativos, política educativa.

Abstract: *The Needs of Consensus Around the Right to Education in Spain*

This work analyses the grounds and need to reach an agreement in educational matters among the main social and political powers in Spain in order to preserve education, in its

central and substantial aspects, of the negative or reactive effects which may be derived from the legitimate political alternations, typical in democratic systems, avoiding conflicts derived from ideological over-determination, enabling the continuous implementation in time of efficient educational policies of equity and quality. Regarding this concern, we examine the guidelines followed in order to obtain the aforementioned educational pact in the context of the main elements of the constitutional consensus reached in this matter. We tackle key issues for the articulation of the pact: dialectic integration between the right to education and freedom in teaching and the consequences derived from it; the training of people concerning shared principles and values which have been constitutionally established; the need to organise and guarantee adequately the right of parents to have their children receiving a moral and religious education in accordance with their convictions; the participation in a context of progressive deepening in democracy based on the relation of educational centres with their environment; and the search for a balance situation between unity and diversity in education, which emerges from the political decentralization and the guarantee of common elements within the system.

Key Words: right to education, education system, educational agreement, consensus, education rights, education policy.

Significado del consenso en materia educativa

La educación en un sistema democrático ha de contemplarse desde dos perspectivas tan fundamentales como irrenunciables: aquella que se refiere a la satisfacción de las necesidades de formación para el libre desarrollo de las personas y aquella otra que comprende su contribución al desarrollo social y económico. Estas dos dimensiones, aunadas y equilibradas en su complejidad, han de orientar tanto la comprensión del conjunto del sistema y de su dinámica, como el intento de analizar las necesidades -y las posibilidades- de consecución de un pacto global en esta materia que resulte consistente, evitando tanto la simplificación como una marcada orientación ideológica que dificultaría o haría imposible un potencial entendimiento en este ámbito entre las principales fuerzas sociales y políticas. A su luz, las funciones de la educación consisten en transmitir a las nuevas generaciones un conjunto de conocimientos y de habilidades sociales y profesionales y también, de manera entrelazada, en hacer posible la adquisición de una serie de principios, valores e ideales que son alentados por el conjunto social en tanto que resultan basilar y comúnmente compartidos en el

marco de una comunicación abierta, racional y crítica. Junto a ello, es igualmente posible, sobre el presupuesto del pleno respeto a las opciones libres y en el marco de esa misma comunicación, que el sistema coopere desde el principio de neutralidad con las personas, las familias y las confesiones para que la formación religiosa pueda llevarse a cabo en el ámbito de la escuela pública, toda vez que existe la necesidad constitucional de garantizar la libertad religiosa y, con ello, de asegurar un estatuto de respeto y de positivo amparo al hecho religioso en una sociedad ya plenamente secularizada, democrática y pluralista (laicidad positiva). Para alcanzar estos objetivos, la educación, los procesos formativos, necesitan de la concordia, de la estabilidad y de la seguridad.

Tomando en consideración estas sencillas premisas, el concreto sistema educativo que pongan en pie y mantengan en sus líneas fundamentales los poderes públicos en una sociedad democrática avanzada -cuya consecución es un objetivo plasmado en el Preámbulo de la Constitución-, debe garantizar que estas funciones se cumplan a partir del acuerdo básico entre las fuerzas sociales y políticas generado desde el exigible respeto al pluralismo ideológico, cultural y religioso, valor central y sustentante del Estado constitucional; junto con el pluralismo territorial propio de la distribución vertical del poder político, en tanto que nuestro modelo de Estado garantiza la autonomía de las nacionalidades y regiones (art. 2 y Título VIII CE). Estas son las coordenadas a tomar en consideración para el establecimiento y el mantenimiento renovado de un sistema educativo de calidad adecuado a nuestras necesidades.

Para ello el punto de partida es, obviamente, el consenso fundamental que sobre esta materia se plasmó normativamente en la Constitución. Pero es igualmente necesario, para proporcionarle en cada momento la concreción adecuada y el mantenimiento regular del funcionamiento del sistema educativo como un todo, que exista también un acuerdo sustancial entre las principales fuerzas sociales y políticas sobre el desarrollo de las políticas educativas en el marco de ese consenso básico o fundamental¹ cuyo objeto ha de ser todo aquello que sea estructural para el sistema educativo y pueda mantenerlo alejado de vaivenes, bandazos y tensiones que pudieran impedir su estabilidad, asegurando igualmente su eficacia y su adaptabilidad a los cambios y al surgimiento de nuevas necesidades o complejidades, así como su sincronización con los niveles de calidad alcanzados por los países más desarrollados de nuestro entorno. Como dice

¹⁾ Utilizamos aquí la distinción oportunamente apuntada por M. de Puelles Benítez, siguiendo a Sartori, entre *consenso básico* (el pacto constitucional por la educación) y *consenso político* (el consenso sobre determinadas políticas de la educación) en su trabajo «El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual». *Historia de la Educación*, 21, 2002, 58 y passim.

M. de Puelles, si el consenso constitucional ha tenido el efecto de impedir que se hayan puesto en práctica políticas educativas «de carácter sectariamente unilateral», no ha tenido por el contrario el efecto de relanzar «una política de mejora de la educación, como la que exigen los tiempos actuales, apoyada por todas las fuerzas sociales y políticas». En definitiva, «la existencia del consenso básico no ha significado la expulsión del disenso de la vida pública»² como revela claramente el dato de que desde 1980 hasta la actualidad se hayan dictado hasta diez leyes orgánicas de educación.

En este sentido es en el que frecuentemente se demanda –y en ocasiones se ha intentado sin éxito– la celebración de un *pacto de Estado*³ que ha de ser concluido y observado por, al menos, las principales fuerzas sociales y políticas para preservar a la educación, en sus aspectos centrales y sustanciales, de los efectos reactivos o negativos que podrían conllevar las alternancias políticas propias y legítimas de un sistema democrático, dando por supuesta la necesidad de que la aplicación de las políticas educativas se tengan que desplegar con continuidad en el tiempo para poder obtener resultados que respondan a los objetivos de calidad, de equidad y de eficacia planteados desde los presupuestos básicos del sistema.

Pero para alcanzar esta situación se requiere inexcusablemente saber apreciar la existencia de esta necesidad, sentir la predisposición a la negociación y a la búsqueda del consenso posible como una exigencia de solidaridad en el marco de un proyecto comúnmente compartido; y, con ello, saber renunciar no ya sólo a pretender la imposición de modelos educativos determinados, sino también a la fundamentación de las propias posiciones exclusivamente desde principios derivados de ideologías concretas, debiendo siempre primar, por el contrario, el acuerdo sobre la base de la transacción y la cesión orientadas por la consecución de objetivos compartidos y la satisfacción de principios más elevados e inclusivos del sistema⁴. La fortuna que nos ampara en el momento histórico que vivimos es que tales principios, en definitiva, están bien identificados, porque no son otros sino los establecidos en la Constitución, tal como ésta ha venido siendo interpretada y aplicada por su supremo intérprete, el Tribunal Constitucional, pese a que todavía persistan determinadas sobredeterminaciones ideológicas por parte de las fuerzas

² *Ibidem*, p. 63.

³ Para la información y análisis acerca del más reciente y fracasado intento de concluir un pacto educativo con motivo de la elaboración de la LOE, remitimos al número 6, noviembre-diciembre de 2006, de la *Revista Organización y Gestión Educativa*, monográfico sobre «El pacto educativo»; en particular, a la introducción de A. Bolívar y N. Zaitegi, «El pacto educativo», y a los artículos de L. Gómez Llorente, «La educación: un contencioso histórico» y M. de Puelles: «¿Por qué no fue posible el pacto educativo?».

⁴ Como dice M. de Puelles, «...el consenso en democracia es la búsqueda de un espacio común, un espacio de encuentro y de compromiso. El consenso no es posible cuando los valores básicos de unos y otros se mantienen en su irreductible pureza, creándose una falsa dinámica en la que unos aparecen como los depositarios de las esencias y otros como los pragmáticos claudicadores» («¿Por qué no fue posible el pacto educativo?», op. cit., 19).

políticas a la hora de su valoración y aplicación concretas. Pudiera decirse que después de la jurisprudencia constitucional, la pacificación en esta materia es exigible y, si no se produce mediante los pactos necesarios, será por la inobservancia desde determinadas posiciones del principio de lealtad al sistema constitucional.

Reunir las condiciones antedichas cuando en muchas ocasiones la confrontación política, como venimos observando, se deja llevar en su dureza por la pendiente de la coyuntura y por objetivos políticos a muy corto plazo y, por tanto, de muy cortas miras, es algo que entraña una extraordinaria dificultad y que genera un gran escepticismo sobre sus posibilidades actuales. Esta misma dificultad y este mismo escepticismo inevitablemente se proyectan, a su vez, sobre la reflexión tendente a establecer las líneas posibles de búsqueda y consecución de un determinado nivel de consenso en el desarrollo del sistema educativo, reflexión siempre atenazada por la intuición de que pueda conducir finalmente a la más pura melancolía. No obstante, pese a que las adversas condiciones políticas actuales nos instalan justamente en este escenario, el esfuerzo bien que merece la pena. Como ha dicho J. C. Tedesco (1995), con palabras que hago mías: «[...] aunque pueda parecer muy voluntarista, el argumento final de nuestro análisis consiste en reconocer que, si algo es considerado socialmente necesario, tiene que ser posible. Lo de necesario y posible está asociado a un proyecto social y político. El pacto no es un instrumento válido en sí mismo, sino que constituye un procedimiento consistente con un proyecto social basado en la idea de construir una sociedad equitativa y dinámica. En tal contexto, concertar políticas educativas es parte de un proceso más general de fortalecimiento de la ciudadanía y de construcción de un orden político democrático».

En España se dan, hoy por hoy, casi todas las condiciones y elementos imprescindibles para entender por consolidado un verdadero consenso fundamental en materia educativa, expresado por nuestra norma constitucional, permaneciendo sin embargo en buena medida abiertos algunos aspectos y elementos del enfrentamiento secular en esta materia por razones fuertemente ideológicas⁵, lo cual empaña las

⁵⁾ Como subraya A. Marchesi, éste es el principal problema: «tal vez el más importante y el escollo principal para un acuerdo, es el referido a las diferentes opciones ideológicas de unos y de otros. Las distintas ideologías reflejan una concepción diferenciada de la sociedad, de las relaciones entre las personas y de los valores sociales, lo que se traduce en educación por una visión específica de lo que significa la calidad y la equidad. Esta concepción se extiende después al papel de la escuela pública y de la privada, al sistema de admisión de alumnos, a la financiación de la educación, a la participación, a la organización de la ESO, al estudio de la religión, etc.» («Ideología educativa y pacto escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, 338, septiembre 2004, 82). Particularmente visible resulta esta escisión ideológica y el distinto sentido que se otorga a conceptos como «equidad», «comprensividad», «calidad», «complementariedad» de las redes pública y privada, etc. en el Debate de totalidad del Proyecto de Ley Orgánica de Educación. *BOCG. Congreso de los Diputados*, serie A, número 43-1, de 26 de agosto de 2005, ejemplo quintaesenciado de las extraordinarias dificultades que por motivos ideológicos se presentan para un eventual pacto.

posibilidades para alcanzar un más concreto *pacto de Estado* sobre la educación que permita la estabilidad del sistema y su proyección hacia la consecución de más elevados niveles de calidad desde los presupuestos de libertad e igualdad sobre los que constitucionalmente se fundamenta. Remover determinados condicionantes ideológicos podría ser, en definitiva, la clave para hacer posible un *pacto de Estado* por la educación en España. Un pacto que permita sentar unas bases sólidas para un sistema educativo de amplia proyección de futuro, respecto del que cada Gobierno que se forme por la alternancia política inherente al sistema democrático no sienta la tentación o la necesidad de deshacer lo que en aspectos sustanciales hicieron los antecedentes, sin perjuicio de que puedan desplegarse las legítimas políticas propias en este ámbito que no supongan una alteración de las líneas sustanciales de establecimiento y desarrollo del sistema compartidas por todos.

Para poder fundamentar las líneas maestras de actuación en pos de la consecución del mencionado pacto educativo desde estos presupuestos metodológicos, resulta preciso examinarlas de manera sumaria en el marco de los elementos centrales del consenso constitucional alcanzado en esta materia.

Los elementos centrales del consenso fundamental en materia educativa y las necesidades básicas del pacto educativo en la actualidad

La integración dialéctica entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, matriz fundamental para el pacto educativo

El derecho a la educación tiene una naturaleza híbrida, tanto *económico-social* y prescricional como de libertad (Rubio Llorente, 1977, p. 103) y así se refleja en la Constitución. Todo el artículo 27 supone un impresionante compromiso entre los principios de igualdad, libertad y participación, configurando una palmaria demostración de que nuestra fórmula constitutiva del Estado como social y democrático de Derecho (art. 1.1) no puede entenderse sino de manera integrada, porque así es justamente la realidad que regula. De aquí resulta, a mi juicio, la principal perspectiva que las fuerzas sociales y políticas han de tener siempre presente para orientar la con-

secución de un pacto en el particularmente decisivo ámbito de la educación. Es la síntesis entre estos elementos, igualdad, libertad y participación, nacida del mismo paradigma sobre el que se edifica nuestro Estado constitucional, la que puede ofrecer la matriz de lo que resulta estructural en el sistema educativo y, por tanto, aquello que identifica lo que ha de ser respetado y desarrollado por todos los Gobiernos, independientemente de su color político, a la hora de definir e implementar sus políticas propias en la materia.

La conciencia de la necesidad de superar el pasado llevó en el momento constituyente de 1978 a constitucionalizar en materia educativa, con singular esfuerzo, un *pacto de inclusión de mínimos*, esto es, de los principios, derechos y otros elementos sustanciales sobre la educación, llegando a yuxtaponer, con la pretensión de integrarlos dialécticamente, los rasgos más importantes de las dos grandes perspectivas de la escuela pública (con énfasis en el derecho a la educación y en la igualdad) y de la escuela privada (con énfasis sobre la libertad de enseñanza) operantes en nuestra historia, dejando abierta al futuro la cristalización y el asentamiento de un modelo flexible sobre la base de la definición de los fines de la educación y de ciertas cesiones y transacciones⁶. Hoy, tras más de un cuarto de siglo de vigencia de la Constitución y tras la interpretación efectuada por el Tribunal Constitucional y la doctrina científica, tal cristalización se ha producido y el artículo 27 aparece como un texto coherente y sistemático que quintaesencia en un entramado bastante adecuado respecto a los objetivos constitucionales los principios, mandatos, derechos, libertades, deberes, potestades e implícitas remisiones a competencias que permiten definir una *Constitución educativa* (Cámara Villar, 1988, 2002). Las normas que lo integran presentan una estrecha relación entre sí y dibujan un delicado equilibrio, una síntesis fecunda entre perspectivas históricas, sociales y políticas que confluyen bajo un común denominador. Este marco jurídico fundamental implícitamente suministra, por consiguiente, las orientaciones necesarias para destilar lo que ha de ser estructural y básico en el sistema y, sobre ello, es posible construir un pacto político susceptible de ir adaptándose a los cambios.

Sin ninguna duda, el rasgo más destacado del art. 27 es la integración dialéctica del derecho a la educación y la libertad de enseñanza, expresando así la igualmente

⁶ G. Cámara Villar: «Sobre el concepto y los fines de la educación en la Constitución española». En VV.AA.: *Introducción a los derechos fundamentales*. Vol. III, Madrid, Ministerio de Justicia, Dirección General del Servicio Jurídico del Estado, 1988, pp. 2161 y ss. Para un análisis preciso de las características del consenso constitucional remitimos a la obra citada de M. de Puellas: «El pacto escolar constituyente...» Vid. igualmente, con amplia perspectiva histórica, L. Gómez Llorente: «La educación: un contencioso histórico», op. cit., *passim*, y A. Mayordomo Pérez: «La transición a la democracia: educación y desarrollo político», *Historia de la Educación*, 21, 2002, 19-47.

dialéctica relación general entre igualdad y libertad y proporcionando el camino para la resolución del históricamente sobredeterminado enfrentamiento entre los modelos de la escuela pública y la escuela privada. De un lado, el contenido primario del derecho a la educación como derecho de libertad lo conecta singularmente con la dignidad de la persona y con el libre desarrollo de la personalidad a las que se refiere el artículo 10.1 como fundamento del orden político y de la paz social y, a su través, con los objetivos y fines que inspiran la educación democrática invocada en el apartado 2 del artículo 27. Es esta la dimensión que apunta a la protección contra el adoctrinamiento y el dogmatismo en la enseñanza en cualquiera de sus formas, contra el monopolio en la actividad educativa y..., en este sentido, se conecta de manera indisoluble con la libertad de enseñanza también aludida en el segundo inciso de este primer apartado. De otro lado, el derecho a la educación como derecho de prestación remite a la procura de la universalización de la formación, de tal manera que se concreta en la prescripción articular de que la enseñanza básica será *obligatoria y gratuita* (art. 27.4), subrayándose así el deber de los poderes públicos de satisfacer el derecho y la correspondiente garantía para su eficacia, a cuyos efectos se determinan la programación general de la enseñanza y la creación de centros docentes (art. 27.5) y la inspección y homologación general del sistema educativo (art. 27.8).

Por su parte, la libertad de enseñanza es un supraconcepto que denota «un sistema de pluralidad de variadas “libertades en la enseñanza”» (Embido Irujo, 2000, p.231); se trata, por ello, de un principio directriz y estructural que concita en sí derechos y libertades más concretos. Como ha dicho A. Fernández-Miranda Campoamor (1988), la libertad de enseñanza se nos revela como una garantía institucional y principio estructural del sistema educativo, pues «es consecuencia del reconocimiento de la libertad de conciencia y de la libertad de expresión, es decir, del principio de libre formación de las conciencias con lo que ello implica de libre transmisión de la cultura y de institucionalización del pluralismo ideológico». Con ello queda reubicada esta libertad, históricamente tan problemática y controvertida (esgrimida generalmente como bandera de la enseñanza privada y confesional frente a la estatal), en una consideración tanto externa como interna de los centros docentes. Ya no puede predicarse tan sólo referida a la libertad de creación, dirección y elección entre centros (reivindicación permanente más propia de las fuerzas conservadoras), sino que su sustancia penetra y recorre también con la misma intensidad la libertad en la práctica educativa llevada a cabo dentro de todos los centros (perspectiva más propia de los programas y reivindicaciones de las fuerzas de izquierda). En definitiva, se resuelve en equilibrio la cuestión más conflictiva y que con más intensidad ha enfrentado a las

fuerzas políticas y a diversos sectores sociales en el terreno educativo. La libertad de enseñanza implica, desde el punto de vista externo, la existencia del derecho de los particulares a crear instituciones educativas (lo cual reconoce precisamente el apartado 6 del artículo 27) y, correlativamente, el derecho de los padres a elegir el tipo de centro; pero implica asimismo, desde el punto de vista interno, el derecho a desarrollar la enseñanza con libertad dentro de los límites propios del puesto docente que se ocupa, esto es, la libertad de cátedra (lo que reconoce el artículo 20.1 c); y también deriva lógicamente de ella, tanto desde el punto de vista externo como interno, el derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos (derecho que reconoce el apartado 3 del artículo 27)⁷.

De esta manera, derecho a la educación y libertad de enseñanza no son sino dos caras de la misma moneda: de no ser por el uso ya aquilatado de los mismos, acaso con más propiedad lógica y semántica pudiera hablarse de libertad de educación y de derecho a la instrucción o a la enseñanza⁸. Pero un requerimiento de adecuación al Estado social y democrático de Derecho exige que no deba nunca perderse de vista que la faceta integrada predominante en la actualidad, partiendo de la plena garantía de la *libertad de enseñanza* y de todos los derechos que le están asociados, es la propia de la satisfacción del *derecho a la educación* y la de *servicio público*, en el sentido de servicio de interés general. Ciertamente el objetivo fundamental en un Estado social ha de ser la universalización de una formación básica adecuada al tiempo histórico con arreglo a niveles cada vez más exigentes de calidad y equidad y también el establecimiento de las bases para que todos aquéllos que lo deseen y tengan capacidad para ello, con independencia de su posición económica, puedan acceder a los niveles superiores y universitarios de formación. De hecho, uno de los grandes logros de nuestra democracia ha sido sin duda la extensión de la escolarización hasta universalizarla, permaneciendo en nuestros días el reto de la consecución de cada vez mejores niveles de calidad y equidad⁹.

⁷ Si bien en este caso ha habido destacados expertos que se han pronunciado abiertamente en contra de considerar que este derecho, junto con el de elección de centro, pueda considerarse parte de la libertad de enseñanza; así, Embid Irujo, A., op. cit., p. 233. No obstante, tanto la jurisprudencia constitucional como la ordinaria son concluyentes en estos concretos aspectos, cuya argumentación compartimos: básicamente el hecho de que sólo el juego compartido de estos preceptos permite asegurar el derecho de los padres a elegir el tipo de centro y la formación religiosa y moral que desean para sus hijos (en especial, STC 5/1981 y SsTS de 24/1/1985 y 18/10/1990).

⁸ Como dice I. Borrajo Iniesta, «la Constitución ha enhebrado derecho a la educación y libertad en tales términos, que ambos han de ser tenidos permanentemente en cuenta al abordar cualquier cuestión o problema. De ahí lo preciso de la expresión "educación en libertad"» («El derecho a la educación en libertad: esquema de interpretación»). En *La democracia constitucional. Estudios en homenaje al Profesor Francisco Rubio Llorente*. Congreso de los Diputados/Tribunal Constitucional/Universidad Complutense de Madrid/Fundación Ortega y Gasset/ Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2002, Vol. I, 661.

⁹ Para una sumaria descripción y análisis del camino recorrido desde la promulgación de la Constitución hasta la fecha, vid. J. Carbonell Serraboja: «Un largo camino», *Cuadernos de Pedagogía*, 342, enero de 2005, 48 y ss.

Es así esencial para el pacto educativo –como una manifestación de la integración dialéctica entre el derecho social a la educación y la libertad pública que es la libertad de enseñanza–, el reconocimiento de que este objetivo ha de ser satisfecho mediante la existencia de una red educativa nacional en la que confluyen y participan tanto los centros públicos como los centros privados concertados, con la comúnmente compartida orientación de satisfacer los principios y valores constitucionales sobre los que se asienta la enseñanza. Una enseñanza que, en general, está concernida con la necesidad de incrementar permanentemente sus niveles de calidad y de orientarse hacia la satisfacción de los requerimientos formativos y profesionales de la población española susceptibles de inscribirse también con eficacia en los objetivos globales de desarrollo socioeconómico del conjunto del sistema¹⁰, lo cual incluye tener también presentes la realidad y los retos que a estos efectos plantea nuestra pertenencia a la Unión Europea para alcanzar los objetivos de integración correspondientes.

Desde esta perspectiva irradia desde el consenso constituyente el entendimiento de que las redes pública y privada de la enseñanza trabajan objetivamente de manera complementaria para la persecución de los objetivos globales del sistema educativo. Esta dimensión y las consecuencias que de ella es preciso extraer constituyen elementos centrales para el pacto y la ruptura de ideologías educativas tradicionalmente enfrentadas que todavía hoy enturbian las posibilidades para un proyecto compartido en sus líneas sustanciales. Como ha destacado J. Subirats (1997, p.74), «la distinción público-privado no puede hoy servir como principal elemento de diferenciación ideológica o de diferenciación entre diversas opciones de actuación [...]. Si trasladamos este tema al debate sobre la escuela pública, lo que resulta seguramente más relevante es que el paquete de enseñanza considerado socialmente como básico (concepto que, como sabemos, ha ido expandiéndose sin cesar) tenga una regulación que garantice los valores constitucionales de pluralismo, no discriminación, tolerancia y libertad, y que existan garantías suficientes de acceso al sistema educativo básico, sea cual sea el nivel de ingresos de que se disponga, lo cual implica la financiación con fondos públicos». Lo importante, por consiguiente, es que la regulación educativa responda a los principios y valores constitucionales y a los niveles de calidad exigibles y que los poderes públicos estén en disposición de controlar la efectividad de esta adecuación y de suministrar los fondos necesarios que aseguren la financiación suficiente del sistema.

¹⁰ Como plantea J. M. Martín Patino, las relaciones entre ambas redes, lejos de apoyarse en ideologías políticas, deben estar regidas por una «noble competitividad profesional» («La enseñanza en España o la polémica del siglo», *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 2004, 135). Vid. también para una visión equilibrada de la relación entre enseñanza pública y enseñanza privada L. Gómez Llorente: «Pública/Privada. Competitividad o complementariedad». *Trabajadores de la enseñanza*, 67, octubre-noviembre de 2004, 6-10.

De acuerdo con estas premisas, son detectables con claridad diversas líneas de actuación: es primordial y necesario que en el pacto por la educación se incluya un acuerdo básico sobre la estructura de las enseñanzas por etapas, partiendo de la orientación general que al sistema educativo proporcionan los principios y valores constitucionales, permitiendo así su estabilización; en particular, un objetivo central debe ser, sobre la base del mantenimiento de la gratuidad en los niveles básicos de la enseñanza, su extensión a la educación infantil, en la que deben reforzarse los objetivos pedagógicos; también debe serlo, como ya planteara la «Declaración conjunta a favor de la educación»¹¹, el aseguramiento del carácter comprensivo de la organización de las enseñanzas que abarcan la educación obligatoria y gratuita, haciéndola compatible con una progresiva diversificación, pero evitando la generación de elementos que redunden en la posible segregación del alumnado y, del mismo modo, es precisa la atención educativa a la diversidad de situaciones en la que aquel se encuentre, garantizando igualmente la financiación suficiente de la misma. En este mismo plano ha de propiciarse el establecimiento de un sistema de planificación adecuado de educación compensatoria, prestando especial atención al alumnado en situaciones desfavorecidas y, en particular al procedente de la inmigración y al de las zonas rurales; por otra parte, la lucha igualmente prioritaria contra el fracaso y el abandono escolares exige su complemento y coordinación con otras políticas sociales, económicas y culturales que incluyan este objetivo. Elementos centrales del pacto han de ser, del mismo modo, el objetivo del progresivo incremento de los niveles de calidad en relación con los demás países de Europa y la valoración especial de la formación profesional para una también progresiva mejora y adecuación flexible a las expectativas y a las cambiantes necesidades sociales. Poca argumentación requiere la idea de que el pacto y las políticas que a partir de él se desarrollen con esta orientación de reforma y mejora necesitarán cimentarse sobre la práctica de un profesorado motivado, al que para ello habrá de dignificarse en su función y dotarlo de posibilidades de formación, autonomía y recursos suficientes (Carbonell Serraboja, 2005 a, p.53 y b, pp. 71 y 72).

Para que el pacto sea posible y resulte sólido, la atención a la enseñanza pública y su potenciación como principal responsable de la universalización de la instrucción con arreglo a niveles de calidad cada vez más exigentes, debe cohonestarse con la concepción pluralista y flexible que alienta nuestro modelo de Estado social y demo-

¹¹ *Declaración Conjunta en favor de la educación*. Documento hecho público por la Fundación Encuentro en septiembre de 1997 y secundado por sindicatos, patronales y asociaciones de padres de distinto signo ideológico, que sigue constituyendo en sus rasgos generales un buen exponente de las bases sobre las que podría cimentarse un pacto educativo. Reproducido en *Cuadernos de Pedagogía*, 263, noviembre de 1997, 86 y ss.

crítico de Derecho y con el consenso fundamental en materia educativa alcanzado en sede constitucional; de tal manera que se garantice a la enseñanza privada concertada no solo un estatuto de pleno respeto a sus derechos, sino también la financiación suficiente y adecuada a través de los conciertos educativos de acuerdo con las necesidades objetivas de escolarización y la programación general de la oferta, ya que también este tipo de escuela es «escuela pública en sentido amplio» (Subirats, 1977, p. 74) en tanto que está contribuyendo desde la iniciativa social a la satisfacción del derecho a la educación y lo hace con fondos públicos. Por esa misma razón, este tipo de centros, porque han de satisfacer intereses generales, han de estar ciertamente sujetos a los controles básicos necesarios por parte de la Administración educativa para garantizar el cumplimiento de los mismos objetivos educativos que en la escuela de titularidad pública; especialmente la calidad y la atención a la escolarización equitativa del alumnado con especiales necesidades educativas (sin que se generen desviaciones selectivas hacia la escuela pública y, más en concreto de alumnos procedentes de la inmigración y de minorías étnicas o culturales). De igual modo el pacto debe incluir mecanismos suficientes para asegurar la participación real y efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa en la dirección y gestión de los centros, equilibrándola en lo necesario con el carácter privado de los mismos, en especial en lo que se refiere a su dirección. Por otra parte, es fundamental en este orden de consideraciones la definición de un sistema compartido de evaluación de los centros sostenidos con fondos públicos en todo lo referente a la calidad y a la equidad, a la satisfacción de los objetivos planteados en relación a los resultados educativos, al funcionamiento de la administración educativa y al rendimiento de los niveles de participación.

La formación de todos en los principios y valores compartidos constitucionalmente consagrados, una exigencia central del sistema

También es necesario destacar como elemento central del pacto constituyente el que se renunciara a constitucionalizar un modelo determinado de educación, sin que ello signifique que la Constitución sea neutral en el plano valorativo. Muy al contrario, ésta contiene, como destacara Tomás y Valiente¹², su propio *ideario*, que no es otro sino el que aparece reflejado en el apartado 2 del artículo 27, expresión concentrada y nuclear del orden liberal-democrático en su conjunto (De Otto, 1985, pp.19-24). En él claramente se

¹²⁾ STC 5/1981. Voto particular sobre el Motivo Primero de la Sentencia formulado por el Magistrado Francisco Tomás y Valiente, al que se adhieren los Magistrados Ángel Latorre Segura, Manuel Díez de Velasco y Plácido Fernández Viagas, Fundamento 10.

formula una directriz configuradora de un verdadero principio de constitucionalidad como orientación positiva, y también como límite, del entero sistema educativo: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Si profundizamos en la interpretación de este precepto, como he tenido ocasión de reiterar en otros trabajos previos, encontramos identificados en él un objeto (la formación plena según contenidos abiertos), una finalidad más general e inclusiva (el pleno desarrollo de la personalidad humana), unos objetivos específicos acordes con ella y con su papel institucional en el Estado democrático (el respeto a sus principios y a los derechos y libertades fundamentales y, por tanto, la orientación positiva de fortalecer el respeto por la dignidad de las personas y los derechos humanos, capacitar para la participación libre y responsable, favorecer la tolerancia, la paz y el pluralismo religioso, ideológico y político) y unos límites (el mismo respeto, en el ejercicio de las potestades públicas y en el de los derechos, de los indicados principios, definidores del orden constitucional como un todo) (Cámara, G. 2000, p. 982). Ciertamente, este principio orientador de la acción educativa referida a todas las personas está directamente relacionado con el artículo 10.1, donde encontramos que la dignidad de la persona y los derechos inviolables que le son inherentes, así como el libre desarrollo de la personalidad y el respeto a la ley y a los derechos de los demás, son el fundamento del orden político y de la paz social¹³.

Este principio implica así la obligación positiva para los poderes públicos de promover espacios de libertad para el desarrollo integral de la personalidad de los educandos, a partir de los principios y valores constitucionales que rigen la sociedad y que ésta reconoce como suyos, lo cual no sugiere precisamente neutralismo indiferente a los valores. Tomar conciencia de esta realidad y de sus exigencias por parte de todas las fuerzas políticas es ineludible para poder concluir un pacto educativo sólido y coherente con los presupuestos constitucionales de partida. Desde esta perspectiva, queda todavía por abordar y resolver satisfactoriamente en nuestro sistema el modo en el cual llevar a cabo de manera constitucionalmente adecuada y compartida una formación o educación para la ciudadanía susceptible, con independencia de su denominación y organización, de establecer los fundamentos comunes para la adquisición de conoci-

¹³⁾ Con esta formulación viene a recogerse en nuestra Constitución el concepto predominante sobre la educación en el mundo de los países democráticos, tal como fuera positivado por el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y, posteriormente, en el artículo 13.1 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 19 de diciembre de 1966, así como en el artículo 5 de la Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Enseñanza de 14 de Diciembre de 1960, preceptos todos ellos que han sido fuente de inspiración directa del artículo 27 y a la luz de los cuales, de acuerdo con lo dispuesto en el apartado 2 del artículo 10 CE, han de ser interpretados todos los derechos y libertades en materia educativa.

mientos y el desenvolvimiento de actitudes necesarias para el análisis crítico, responsable y constructivo de la realidad social y del sistema político establecido. Esta formación del ciudadano activo y responsable requiere así adecuarse a las referencias nucleares del orden constitucional en su conjunto y, en particular, al significado de la dignidad de las personas y del libre desarrollo de su personalidad, al significado del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, así como a los principios y reglas de convivencia democrática, especialmente de la tolerancia y del pluralismo positivamente entendidos. Se trata de una formación relativa a un tronco común y basililar para todos los alumnos, futuros ciudadanos en plenitud de derechos, con independencia de sus propias opciones ideológicas y religiosas, que los singularizan como personas libres, y que vendrían a imbricarse plural y dialécticamente con aquellos elementos valorativos referenciales básicos (Cámara Villar, 2005, p.138). En este sentido, este tipo de formación presenta igualmente una trascendental importancia para la integración como ciudadanos, en los planos social, cultural y político, de los inmigrantes, fundamentalmente los de segunda generación, con pleno respeto a sus diferencias en el marco del necesario respeto, a su vez, de los derechos humanos (Llamazares Fernández, 2001, pp. 605-637)

Pero esta es una operación muy delicada, como revelan las extraordinarias dificultades que ha suscitado y sigue suscitando la implantación por la LOE de la asignatura «Educación para la ciudadanía y Derechos humanos»¹⁴, lo cual exigirá de los negociadores, en su caso, amplias miras, capacidad de transacción, renunciadas a prejuicios ideológicos bien arraigados, generosidad y apertura solidaria a un proyecto que pueda ser comúnmente compartido.

Necesidad de organizar y garantizar adecuadamente el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acordes con sus convicciones

No menos central en el pacto constituyente es el derecho garantizado a los padres en el apartado 3 del artículo 27 para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, configurado como derecho autónomo por el constituyente a todos los efectos y que ha de coherencia con la formación genérica del ciudadano a la que anteriormente hacía referencia y con la que

¹⁴ Sobre la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, vid. también el monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, 366, marzo de 2007 y *Temas para el Debate*, 149, abril de 2007.

no tiene ni mucho menos por qué entrar en colisión, como acabamos de precisar, siempre que se deslinden bien los contenidos comunes de la educación para la ciudadanía y la formación transversal en valores de aquellos otros que formarían parte de las libres y legítimas opciones ideológicas, morales y religiosas. Justamente este carácter autónomo del derecho, que ha de ser garantizado tanto en los centros de titularidad pública como privada, revela, en un plano sustancial, la perspectiva de la introducción de una, singularmente, fuerte garantía para la efectividad de las libertades ideológica y religiosa en un ámbito funcional especialmente sensible y relevante para su satisfacción en el marco continuado del libre desarrollo de la personalidad, objetivo central y primario de la educación en un sistema democrático¹⁵.

Pero el gran problema que plantea este derecho es precisamente el modo según el cual hacerlo efectivo en el marco de un Estado aconfesional fundamentado en el pluralismo político, sociocultural y religioso, sin romper el difícil equilibrio hallado en sede constituyente entre el neutralismo o carácter laico del Estado («ninguna religión tendrá carácter estatal») y la valoración positiva del hecho religioso que implica el mandato que el artículo 16.3 dirige a los poderes públicos de mantener relaciones de cooperación «con la Iglesia católica y las demás confesiones religiosas», todo ello en relación con el principio promocional de la libertad e igualdad que también dimana del artículo 9.2 de la Constitución.

Esta es, por consiguiente, una cuestión también abierta, en buena medida pudiera decirse que el principal motivo, por la fuerte carga ideológica de la que se rodea, de que no se alcance un *pacto educativo* global que proporcione la necesaria estabilidad al sistema, contaminando el conjunto del debate educativo en el terreno político y sobrecargándolo ideológicamente. Como he tenido ocasión de exponer en otro lugar, abordar esta cuestión tan problemática exige partir del reconocimiento sin reservas, por un lado, del valor positivo que la religión puede tener sobre las personas y sobre las sociedades y, en consecuencia, su papel también medular en el libre desarrollo de la personalidad; por otro, que en el ámbito educativo esta cuestión plantea la necesidad de satisfacer en un modo adecuado, razonable y suficiente las exigencias constitucionales del derecho de los padres a que sus hijos reciban una determinada formación religiosa y moral; pero también que este derecho no es ilimitado ni

⁽¹⁵⁾ Tal planteamiento es visible en la positividad realizada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Convenio de Roma de 1950 y los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, donde las garantías de aquellas libertades se proyectan sobre diversos ámbitos, entre los que se encuentra por su singular trascendencia la enseñanza (art. 18 de la Declaración Universal y 9 del Convenio de Roma), sin perjuicio del reconocimiento específico que del derecho de los padres se efectúa en otros preceptos de estos instrumentos normativos (así, en el art. 2 del Protocolo Adicional núm. 1 del Convenio de Roma).

se configura como una posibilidad de predeterminar autoritativamente una concreta y excluyente formación religiosa y moral para aquéllos, ya que el bien superior que es preciso proteger está precisamente situado en los escolares, en quienes reciben la formación como una riqueza imprescindible para el libre y pleno desarrollo de su personalidad (art. 27.2 CE); en consonancia con ello y de manera correspondiente a una sociedad ya plenamente secularizada, tal formación ha de producirse en un ámbito plural y susceptible de ser crítica y democráticamente abordado (Cámara Villar, 2005, pp. 137 y 138).

Partiendo de estas consideraciones, el pacto al que en esta materia se propenda –de acuerdo con las condiciones actuales de la sociedad española– necesita tender a mi juicio a la estabilización de la enseñanza de la religión en el ámbito educativo, siendo conscientes de que las respuestas normativas (dejando de lado por ahora la importante y problemática cuestión de la determinación del alcance de los compromisos contraídos con la Iglesia Católica en los Pactos con la Santa Sede de 1979 y su posible renegociación)¹⁶ son potencialmente muy variadas, pero han de producirse en un marco de respeto que viene configurado por la necesidad constitucional de garantizar: a) la integridad de la conciencia y la libertad religiosa de los alumnos; b) el respeto al derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación de carácter religioso y moral libremente elegida, así como a que en el ámbito escolar no se desvirtúe o atente contra esa clase de formación, disponiendo los medios para ello; c) que no se incurra bajo ningún supuesto en discriminación alguna por razones de ideología o de religión; y d) que los objetivos y fines generales de la educación orientada al libre desarrollo de la personalidad de los alumnos, sean adecuadamente servidos respecto de todos ellos, independientemente de sus opciones ideológicas y religiosas¹⁷. Sobre estas bases, por difícil que sea su consecución, el pacto es inequívocamente posible. Es una cuestión central, por lo tanto, que partiendo de un acuerdo social y político en la materia, los poderes públicos concierten con las autoridades religiosas de las diferentes confesiones un acuerdo que, respetando los mencionados presupuestos básicos, permita al sistema educativo cooperar adecuadamente para que sea posible la enseñanza de las religiones en las escuelas públicas desde una posición de laicidad positivamente entendida.

¹⁶ Como dice L. Gómez Llorente, «una cosa son los acuerdos sobre enseñanza de la religión contenidos en la Carta Magna, y otra el régimen de “equiparación a las demás disciplinas fundamentales” que establece el artículo II del Acuerdo con el Vaticano, y que sencillamente es de imposible cumplimiento si de verdad se quiere respetar el carácter absolutamente voluntario de dichas enseñanzas y la no discriminación punitiva de quienes las rehúsen, lo cual no implica que con alguna imaginación y mucha buena voluntad no pueda acabarse hallando alguna fórmula siquiera sea mínimamente satisfactoria para todos» («La educación...», op. cit., p. 17).

¹⁷ *Ibidem*, pp. 131 y 132.

La participación en un marco de progresiva profundización democrática, un objetivo fundamental para el sistema

Otra dimensión del consenso fundamental en materia educativa consiste en la previsión de formas de participación específicas en este ámbito, convirtiendo algunas de ellas en verdaderos derechos subjetivos. Concretamente, pueden distinguirse dos vertientes, una más personal y directa, la de los derechos de intervención de los integrantes de la comunidad escolar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (apartado 7), y otra más institucional y colectiva, la del principio de participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza para garantizar el derecho de todos a la educación (apartado 5).

La cuestión central que plantea el apartado 7 del artículo 27 es el establecimiento de este derecho como una variedad de participación en un ámbito concreto, que no tiene por qué circunscribirse a los aspectos secundarios de la administración de los centros, y de él son sujetos titulares los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos de los centros públicos o privados sostenidos total o parcialmente por la Administración con fondos públicos. Siendo de configuración legal, el legislador goza también en este ámbito de un amplio margen de libertad a la hora de determinar su contenido y régimen jurídico. El fundamento de esta disposición constitucional respecto de los centros públicos radica en una exigencia general participativa conforme a los requerimientos de un Estado social y democrático (art. 9.2) y como manifestación, también, de los objetivos que a la educación señala el artículo 27.2. Lo mismo puede decirse respecto de los centros privados sostenidos con fondos públicos, aunque en este caso se fundamenta, además, que en España existe un considerable número de ellos como consecuencia de una política educativa racionalizadora de la situación anterior de predominio de la enseñanza privada en los niveles primario y medio, orientada a la concordia nacional en esta materia; y atentaría contra toda lógica que, viniendo a cumplir las funciones propias de un servicio público con fondos de este carácter, estos centros se gestionaran y administraran por parte de particulares, de acuerdo exclusivamente con intereses privados, sin la necesaria y adecuada participación de la comunidad escolar y sin el suficiente control por parte de los poderes públicos.

En este orden de consideraciones los elementos centrales de un pacto en esta materia deben referirse al establecimiento de cauces suficientes de participación sustantiva de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la planificación, orien-

tación y funcionamiento de los centros y en la elección de las personas que hayan de asumir la dirección; en relación con todo ello, además, el acuerdo ha de propender a la potenciación de la autonomía de los centros y a su más productiva y flexible incardinación con su entorno. Como dice J. Subirats (1977, p.77): «La escuela [...] debe compartir responsabilidades con las familias, con el territorio (el barrio, el pueblo, la ciudad) en que la escuela se asienta, con organismos, asociaciones y redes cívicas de todo tipo con los que la escuela, sus alumnos, profesores y padres interactúan y coinciden». Ciertamente, la educación es siempre tarea compartida y por lo tanto la escuela tiene que ser abierta. La sociedad en su conjunto también ha de asumir sus responsabilidades y no depositarlas exclusivamente en los profesionales de la enseñanza. A través de los órganos de participación es posible que el pluralismo existente en el específico entorno social de los centros se exprese y se integre, permitiendo, por un lado, una más precisa garantía de la efectividad de otros derechos y libertades educativas y, por otro, un reforzamiento democrático de las decisiones que haya que adoptar y, con todo ello, una mejor y más democrática construcción de su propia identidad¹⁸.

Por otra parte, de lo dispuesto en el apartado 5 del artículo 27 se desprende que la programación general de la enseñanza está dirigida a la satisfacción del derecho de todos a la educación y la Constitución consagra, en esta materia de trascendental importancia para asegurar este derecho de prestación, el principio de *participación efectiva* de todos los sectores afectados, conforme a los postulados del Estado social y democrático de Derecho (art. 9.2). El cometido de esta programación consiste en que el Estado y las Comunidades Autónomas, desde la contemplación de la unidad básica del sistema educativo, establezcan las necesidades prioritarias en esta materia, fijando los objetivos de actuación para los períodos que se consideren, determinando los recursos necesarios y programando específicamente los puestos escolares según las necesidades de comarcas, municipios y zonas, teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados concertados. En este ámbito, mantener y adaptar a las necesidades actuales las estructuras participativas puestas en pie (Consejo Escolar del Estado, Consejos Escolares de las CCAA, etc.) para alcanzar estos objetivos no presenta hoy por hoy las dificultades que en otros aspectos hemos detectado y su integración en el pacto no se revela por ello especialmente problemática.

¹⁸ Vid. sobre esta materia A. Leturia Navarra: «El derecho a la participación educativa a la luz de la LOE». *Laicidad y libertades. Escritos jurídicos*, 6, Diciembre 2006, 169-217.

El equilibrio en la tensión entre unidad y diversidad en materia educativa que nace de la descentralización política y la garantía de los elementos comunes, cuestión central para el pacto educativo

Finalmente, otra dimensión dimanante del consenso fundamental sobre la educación plasmado en la Constitución que debe ser especialmente destacada y tenida en cuenta consiste justamente en la descentralización que en esta materia se opera como consecuencia del reparto vertical del poder político, en tanto que las Comunidades Autónomas tienen la posibilidad de asumir un amplio e intenso nivel competencial para realizar sus propias políticas educativas en el marco de lo definido y regulado como básico por el Estado. Como resultado de esta decisión constituyente, de la conjunción posterior de los preceptos estatuarios y constitucionales que en la interacción Constitución-Estatuto de autonomía integran el *bloque de la constitucionalidad*, resulta un régimen atributivo de competencias para las CCAA ciertamente muy amplio para el ámbito educativo en general (todos los niveles y grados, modalidades y especialidades), en tanto que aquéllas sólo están limitadas de forma directa por los títulos competenciales reservados al Estado por el artículo 149.1.30ª (establecimiento de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y establecimiento de las normas básicas de desarrollo del artículo 27, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en la materia)¹⁹.

En este marco, los grandes retos que se plantean a la educación consisten en asegurar los elementos necesarios para dotar de unidad al sistema, así como la consecución de la necesaria coordinación, colaboración y cooperación en materia educativa conforme al postulado de la búsqueda de la *síntesis* y no del mero *equilibrio* entre los principios de unidad y autonomía²⁰. Es evidente que tanto los poderes públicos centrales como los autonómicos han de contribuir por igual con su actuación y, en la medida de sus propias y respectivas facultades, en la realización de un único sistema educativo orientado por objetivos y principios comunes, actuación que por ello ha de estar en todo caso presidida por el principio de lealtad institucional. De lo que se

⁽¹⁹⁾ Vid. sobre esta materia G. Cámara Villar: «Educación y enseñanza» y «Universidades». En Francisco Balaguer Callejón (dir.) y Luis Ortega, Gregorio Cámara Villar, José A. Montilla (coords.): *Reformas Estatutarias y Distribución de Competencias*. Sevilla, Instituto Andaluz de Administración Pública, Consejería de Justicia y Administración Pública, 2007, 513-524 y 525-536, respectivamente.

⁽²⁰⁾ Vid. sobre estos aspectos, G. Cámara Villar: «Colaboración coordinación y cooperación», en Francisco Balaguer Callejón (dir.) y Luis Ortega, Gregorio Cámara Villar, José A. Montilla (coords.): *Reformas Estatutarias y Distribución de Competencias*, op. cit., 75-94.

trata, en definitiva, es de articular y vertebrar territorialmente el entero servicio público de la educación para hacer posible la garantía constitucional del derecho a la educación en condiciones básicas de igualdad para todos los españoles en cualquier parte del territorio nacional, como exige la norma constitucional a partir de una interpretación integrada de los artículos 27, 14, 9.2, 139 y 149.1.1^a.

Desde esta perspectiva, cuatro serían a mi juicio los elementos centrales para un pacto educativo: en primer lugar, un acuerdo que garantice unas enseñanzas comunes en todo el territorio del Estado con el establecimiento de un currículo que determine niveles semejantes de competencias adquiridas por el alumnado en su formación, con pleno respeto a las peculiaridades formativas que las Comunidades Autónomas definan en virtud de sus respectivas competencias y en desarrollo de sus políticas propias; en segundo lugar, la garantía para las administraciones educativas de la disposición de los recursos necesarios, esto es, financiación suficiente para asegurar unos niveles básicos de educación de calidad iguales en todo el territorio nacional; en tercer lugar, el establecimiento de la coordinación, colaboración y cooperación requeridas entre las administraciones educativas para alcanzar progresivamente los objetivos de integración europea; y, finalmente, el establecimiento de un sistema compartido de evaluación adecuada de los rendimientos del sistema educativo en su conjunto y en sus diferentes elementos para contrastar su eficiencia e introducir las rectificaciones y mejoras necesarias.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. Y ZAITEGI, N. (2006). Introducción del El pacto educativo. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 6, noviembre-diciembre.
- BORRAJO INIESTA, I.(2002). El derecho a la educación en libertad: esquema de interpretación. En *La democracia constitucional. Estudios en homenaje al Profesor Francisco Rubio Llorente* (661). Madrid: Congreso de los Diputados/Tribunal Constitucional/Universidad Complutense de Madrid/Fundación Ortega y Gasset/ Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Vol. I.
- CÁMARA VILLAR, G. (1988). Sobre el concepto y los fines de la educación en la Constitución española. En VV.AA.: *Introducción a los derechos fundamentales*, Vol. III, Madrid: Ministerio de Justicia, Dirección General del Servicio Jurídico del Estado, 2.161 y ss.

- (2001). Comentario al artículo 9 de la Ley de Derechos y Libertades de los Extranjeros y su Integración Social. En M. MOYA (coord.): *Comentario sistemático a la Ley de Extranjería* (LO 4/2000 y LO 8/2000). Granada: Comares, 605-637.
 - (2002). El derecho a la educación. En J. L. MONEREO PÉREZ, C. MOLINA NAVARRETE y M. N. MORENO VIDA: *Comentario a la Constitución socio-económica de España*. Granada: Comares, 980.
 - (2005). La educación en el Estado laico: el marco constitucional español en perspectiva histórica y comparada. En P. DE BLAS ZABALETA (coord.): *Laicidad, educación y democracia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 138.
 - (2007a). Educación y enseñanza y Universidades. En F. BALAGUER CALLEJÓN (dir.) y L. ORTEGA, G. CÁMARA VILLAR, J. MONTILLA (coords.): *Reformas Estatutarias y Distribución de Competencias*. Sevilla: Instituto Andaluz de Administración Pública, Consejería de Justicia y Administración Pública, 513-524 y 525-536, respectivamente.
 - (2007b). Colaboración coordinación y cooperación. En F. BALAGUER CALLEJÓN (dir.) y L. ORTEGA, G. CÁMARA VILLAR, J. MONTILLA (coords.): *Reformas Estatutarias y Distribución de Competencias*, op. cit., 75-94.
- CÁMARA, G. (2000). Constitución y educación (Los derechos y libertades del ámbito educativo a los veinte años de vigencia de la Constitución española de 1978). En VV.AA: *La experiencia constitucional. 1978-2000*. (Obra dirigida por L. LÓPEZ GUERRA y P. GONZÁLEZ TREVIJANO). Madrid, CEPC, 272.
- CARBONELL SERRABOJA, J. (2005). Un largo camino. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, enero, 4 y ss.
- (2005). Treinta retos de futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, enero, 71 y 72.
 - (2005). Debate de totalidad del Proyecto de Ley Orgánica de Educación. *BOCG. Congreso de los Diputados*, serie A, 43-1, de 26 de agosto.
 - (1997). Declaración Conjunta en favor de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, noviembre, 86 y ss.
- DE OTTO, I. (1985). Defensa de la Constitución y partidos políticos. Madrid: CEC, 19-24.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, 21, 58 y *passim*.
- EMBID IRUJO, A. (2000). *La enseñanza en España en el umbral del Siglo XXI (Consideraciones jurídicas)*. Madrid: Tecnos, 231
- FERNÁNDEZ-MIRNADA CAMPOAMOR, A. (1988). *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución española*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 145.

- GÓMEZ LLORENTE, L. (2004). Pública/Privada. Competitividad o complementariedad. *Trabajadores de la enseñanza*, 67, octubre-noviembre, 6-10.
- LETURIA NAVARRO, A. (2006). El derecho a la participación educativa a la luz de la LOE. *Laicidad y libertades. Escritos jurídicos*, 6, Diciembre, 169-217.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D. (2006). Educación para la ciudadanía, laicidad y enseñanza de la religión. *Laicidad y Libertades, Escritos Jurídicos*, 6, Diciembre, 225.
- MARCHESI, A. (2004). Ideología educativa y pacto escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 338, septiembre, 82
- MAYORDOMO PÉREZ, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación*, 21, 19-47
- MARTÍN PATINO, J. M. (2004): La enseñanza en España o la polémica del siglo, *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 135.
- RUBIO LLORENTE, F. (1977). Constitución y educación. En VV.AA.: *Constitución y economía (la ordenación del sistema económico en las Constituciones occidentales)*. Madrid: Edersa, 103.
- SUBIRATS, J. (1977). Lo importante y lo accesorio. La escuela pública a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, noviembre, 74.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Fuenlabrada (Madrid): Anaya.
- (2004). ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 27.

A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE

Alejandro Tiana Ferrer

Secretario General de Educación

alejandro.tiana@edu.uned.es

Resumen

Los cambios que se han producido en la legislación educativa española durante la última década han extendido la demanda de un pacto social o político que permita evitar los vaivenes y la continua reorientación de la política educativa. Durante el proceso de elaboración de la Ley Orgánica de Educación (LOE), esa demanda se tradujo en varios intentos de lograr un consenso, promovidos por diversos actores. Este trabajo presenta y analiza el proceso que tuvo lugar entre abril de 2004 y abril de 2006, desde que el Ministerio de Educación y Ciencia abrió el debate educativo hasta las negociaciones parlamentarias que permitieron la aprobación de la ley.

Palabras clave: legislación educativa, política educativa, pacto educativo.

Abstract: *In Search of Consensus in Education: The Experience of the LOE*

The changes introduced in the last decade in educational legislation in Spain gave rise to the extension of a growing demand of some sort of social or political agreement in order to avoid continuous reorientation of the educational policy. During the process of the drawing and passing of the new Education Act (LOE), that demand resulted in several efforts made by different agents in search of consensus. This paper presents and analyzes the process going from April 2004 to April 2006, starting by the educational debate opened by the Ministry of Education and Science and ending with the parliamentary negotiations prior to the passing of the new Act.

Key Words: educational legislation, educational policy, agreement in education.

La publicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el Boletín Oficial del Estado, el 4 de mayo de 2006, representó el final de un laborioso proceso de revisión legislativa puesto en marcha tras la constitución del gobierno socialista en abril de 2004. A lo largo de dicho proceso, una de las demandas reiteradamente expresada por diversas organizaciones representativas del mundo educativo y recogida por los medios de comunicación fue la búsqueda de un acuerdo que permitiese evitar los vaivenes legislativos y las continuas reorientaciones políticas de la educación. Sin embargo, aunque la LOE contó con un importante apoyo parlamentario, ya que sólo recibió el voto en contra del Partido Popular (PP), ni las organizaciones educativas ni los partidos políticos llegaron nunca a firmar un acuerdo expreso o a suscribirse un pacto en materia de educación. Como dicha demanda sigue y seguirá manifestándose, vale la pena analizar con cierto detalle cuáles fueron los avatares de este proceso con el fin de extraer algunas lecciones, si tal cosa fuese posible.

La búsqueda del consenso: ¿un objetivo político?

El hecho de que muchas organizaciones y personalidades hayan reclamado y continúen reclamando un pacto o acuerdo en materia de educación no implica que la búsqueda del consenso haya sido o sea siempre y en todas las ocasiones un objetivo real. Aunque los grupos políticos, los gobiernos y las organizaciones sociales han hablado mucho de la necesidad de buscar acuerdos, no siempre han colocado ese objetivo en un lugar destacado, ni lo han perseguido con empeño. Precisamente desde esta perspectiva, el gobierno socialista recibió algunas críticas por impedir la aplicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), decisión que fue pregonada por algunos como una manifestación de que la proclamada voluntad de acuerdo no era un objetivo político real. Aunque en democracia no es justo sustraerse a la crítica, los hechos son algo más complejos y, dado lo que revelan, merece la pena detenerse a analizarlos con algo más de detalle.

Ante todo, hay que recordar que, efectivamente, el gobierno socialista retrasó el verano de 2004, poco tiempo después de su formación, el calendario previsto para la aplicación de la LOCE, y, en consecuencia, la LOE se aprobó y se publicó antes de que se procediese a la aplicación efectiva de la ordenación académica dispuesta por la ley anterior. Sin embargo, hay que subrayar que dicha decisión no fue fruto del capricho,

sino resultado del cumplimiento de un compromiso adoptado explícitamente en el programa electoral. El origen de esa decisión hay que buscarlo en el proceso desarrollado dos años antes, cuando se llevó a cabo la discusión y la posterior aprobación de la LOCE en el Parlamento.

Como se sabe, el Partido Popular decidió afrontar durante su segunda legislatura en el gobierno (2000-04) la revisión de toda la legislación educativa existente, ya que en la primera no le había resultado posible al no contar con suficiente apoyo parlamentario. La mayoría absoluta que el PP logró en el año 2000 le permitió aprobar sin dificultades la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001), la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP, 2002) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Pero el hecho de contar con la mayoría suficiente para su aprobación no implica que no encontrase oposición a su proyecto. De hecho, la LOCE fue aprobada exclusivamente con los votos a favor del grupo parlamentario popular y del grupo de Coalición Canaria, lo que representaba la mayoría absoluta parlamentaria, pero estaba lejos de suponer un amplio acuerdo político. Las manifestaciones en la calle, las declaraciones públicas de muchas organizaciones contrarias a la ley y las quejas por la falta de un verdadero proceso negociador fueron abundantes y motivaron la inclusión del compromiso de revisar la legislación educativa en el programa electoral elaborado por los socialistas para las elecciones generales de marzo de 2004. Las tres leyes tuvieron un grado distinto de aceptación política y social. Mientras que la LOCE y la LOU recibieron abundantes críticas, la LOCFP suscitó menos rechazo. Esa situación de partida explica que el gobierno socialista decidiese revisar parcialmente la LOU y de forma más amplia la LOCE, y, sin embargo, no se plantease la necesidad de modificar la LOCFP, sino simplemente revisó su desarrollo, lo que pone de manifiesto que la voluntad socialista no era cambiar toda la legislación educativa del gobierno popular, sino, simplemente, revisar los aspectos que habían dado lugar a una fuerte contestación y sobre los que existían serias discrepancias.

¿Por qué actuó el Partido Popular de ese modo, sin intentar conseguir más apoyos políticos para su proyecto de reforma? Las razones son, sin duda, múltiples y tienen que ver con fenómenos y circunstancias de diverso orden. Por una parte, las dificultades que el PP encontró para llevar a cabo su reforma de la enseñanza durante su primera legislatura -recordemos, por ejemplo, los obstáculos que encontró la denominada «reforma de las humanidades» promovida por Esperanza Aguirre tras no haber podido encontrar los apoyos necesarios para modificar la existente LOGSE, como era su intención- dejaron un mal sabor de boca en el gobierno popular, que, en el año 2000, creyó que había llegado el momento de llevar adelante sus proyectos en materia de

educación. Por otra parte, la confrontación provocada por el conflicto de Irak caldeó el ambiente político en general, impidiendo que los sectores más proclives a los acuerdos en ámbitos sectoriales concretos encontrasen un terreno abonado para lograr sus objetivos. Además, el hecho de alcanzar la mayoría absoluta parlamentaria hizo que el gobierno sintiese que tenía el respaldo necesario para llevar a la práctica sus propios planteamientos, sin apreciar que la realidad es generalmente más compleja y presenta más aristas que el mundo de las ideas. Quizás interviniesen además en esa decisión algunos otros factores, menos visibles, pero posiblemente no menos determinantes, como el lugar relevante que ocupaban en el gobierno algunas organizaciones con importantes intereses educativos, que debieron influir notablemente en las decisiones adoptadas, aunque, dada su opacidad, no conocamos con detalle tales imbricaciones.

Como quiera que sea, lo cierto es que el logro de un consenso en materia de educación no fue uno de los principales objetivos del Partido Popular. Si cupiese alguna duda de esa realidad, la propia ministra Pilar del Castillo la despejaba de manera explícita. En efecto, en una entrevista concedida en septiembre de 2002 afirmaba rotundamente que «las cosas hay que hacerlas sin esperar el sí de todos, sería imposible y, además, una falta de responsabilidad. Si un político lo que espera es tener la palmada en el hombro de la oposición o no sabe de lo que está tratando o no está haciendo nada» (Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2002)

Por lo tanto, «el tiempo de debate ha de ser el suficiente para hacer las cosas con rigor pero el tiempo no es el objetivo fundamental de una reforma, el objetivo es hacerla (...). El diálogo no se puede confundir con una tertulia de café o de amigos que no tiene más objetivos que hablar y hablar un día tras otro. El diálogo tiene una finalidad, y si esa finalidad no se comparte se fracasa. Si el objetivo es hacer una reforma del sistema educativo y hay quien no tiene esa intención y lo que quiere es poner pequeños parches o hacer las cosas en una dirección diametralmente opuesta a la de uno, el diálogo se inicia pero se frustra». En esas palabras, ponía la ministra de manifiesto que la voluntad de llevar adelante su reforma educativa primaba sobre la voluntad de consenso, que no sería sino secundaria y, en todo caso, instrumental. El proceso de tramitación de la LOCE en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, en el Consejo Escolar del Estado y en el Parlamento puso de manifiesto esa falta de voluntad de acuerdo y la ausencia del consenso como objetivo político.

Si el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) había reprochado duramente al gobierno popular su modo de proceder durante el proceso de tramitación de la LOCE, no podía actuar del mismo modo cuando volvió a gobernar en 2004. En consecuencia,

antes de afrontar la revisión de la legislación educativa que se había comprometido a realizar, el Ministerio de Educación y Ciencia decidió abrir un período de debate, como paso previo a la búsqueda de acuerdos y a la elaboración de propuestas concretas de reforma. En el prólogo del documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*, que debía servir de base para el debate educativo, la ministra María Jesús San Segundo dejaba clara esa intención: «si se alcanza un amplio acuerdo social, por el que trabajaremos sin descanso, los responsables educativos podrán aportar sus criterios y sus principios, una vez garantizada una base común estable que cuente con el mayor apoyo social posible. Este es el objetivo principal del debate que ahora iniciamos, y del proyecto de Ley que llevaremos al Parlamento. Sólo se puede lograr una educación de calidad para todos los jóvenes españoles si el conjunto de la sociedad participa en la definición del sistema educativo y lo apoya en su desarrollo» (MEC, 2004, pp. 5-6). Por lo tanto, se subrayaba la importancia de la voluntad de acuerdo, del consenso, como objetivo político.

En esas palabras, se esbozaba además una idea que aparecería reiteradamente en el proceso de elaboración y tramitación de la LOE: en materia de educación, resulta imposible aspirar a lograr la unanimidad, pero hay que buscar acercamientos de posiciones. Dicho de otro modo, el acuerdo total no debería plantearse como objetivo último, puesto que su imposible consecución produciría forzosamente insatisfacción. Pero ello no implica que no se pueda aspirar a garantizar «una base común estable» para el sistema educativo. El acuerdo sobre ese mínimo, que implicaría, al menos, un consenso sobre la estructura y la ordenación académica más adecuadas, aunque sin impedir la legítima manifestación de políticas educativas distintas, sería el que requeriría «el mayor apoyo social posible». Por todo ello, el Ministerio de Educación y Ciencia afrontó el proceso de debate con la convicción de que era necesario buscar acuerdos y la conciencia de la dificultad de tal empresa.

Un debate educativo rico y plural

El documento *Una educación de calidad para todos y entre todos* fue presentado por la Ministra de Educación y Ciencia, María Jesús San Segundo, a la Conferencia sectorial de Educación y al Consejo Escolar del Estado a finales de septiembre de 2004. La elección de esos dos foros no era casual, puesto que el primero agrupa a los consejeros

responsables de educación de las comunidades autónomas y el segundo a los representantes de la comunidad educativa. Como se decía en dicha presentación, su objetivo no era otro que «promover un debate previo sobre las reformas necesarias, orientado a conseguir el mayor consenso posible en la definición de tales reformas. Ese debate ha de servir de base para la elaboración de un proyecto de ley que el Gobierno elevará al Parlamento» (MEC, 2004, p. 9). Así pues, el consenso era el objetivo y el debate el instrumento para conseguirlo.

El documento no planteaba una discusión global sobre el sistema educativo, sino que se centraba solamente en los aspectos que requerían una revisión legal inmediata. Con ese propósito, el texto se organizaba en catorce capítulos, agrupados en siete bloques, y dedicados a abordar sucesivamente cuestiones tales como las diversas etapas educativas, las competencias y saberes necesarios para el siglo XXI, los valores y la formación ciudadana, la profesión docente, la elección de centro y la pluralidad, y la organización y autonomía de los centros docentes. Cada capítulo comienza con un análisis y un diagnóstico general del tema abordado, continúa con un conjunto de propuestas concretas y finaliza con unas preguntas que pretenden servir como orientación en el debate posterior. Un anexo final de datos estadísticos proporciona información relevante acerca de las principales dimensiones del sistema educativo.

El debate se desarrolló en tres planos paralelos y tuvo lugar entre los meses de septiembre de 2004 y marzo de 2005. Aunque la duración prevista era inicialmente menor, debido al interés suscitado y a la dinámica emprendida se consideró conveniente prolongarlo por más tiempo. Esa decisión, sin duda acertada, permitió celebrar bastantes más reuniones de trabajo y debates públicos sobre las propuestas presentadas.

El debate con los responsables autonómicos se desarrolló básicamente en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación. La Comisión General de Educación, que reúne a los viceconsejeros de educación de las comunidades autónomas con representantes del Ministerio de Educación y Ciencia, celebró, de acuerdo con un calendario previamente pactado, una serie de reuniones para debatir las propuestas contenidas en el documento. La dinámica de esas reuniones fue muy rica, los debates, intensos pero constructivos y los acuerdos alcanzados solamente parciales. El análisis de los temas tratados fue profundo y hubo momentos de gran interés y de intercambio abierto y sincero de ideas y posiciones. Los participantes en esas reuniones, algunas de ellas de carácter intensivo y de varios días de duración, quedaron globalmente satisfechos del trabajo realizado, por más que la diferencia de posiciones políticas impidiese alcanzar acuerdos totales. Pero la experiencia fue positiva y sirvió para tender puentes y acercar posiciones entre administraciones corresponsables del desarrollo del

sistema educativo. Conviene señalar que el hecho de celebrar dichas reuniones sin excesiva publicidad favoreció la búsqueda de acuerdos, frente a otra posible dinámica que implicase la presencia sistemática en los medios de comunicación y que hubiera producido el efecto de subrayar públicamente las diferencias y dificultar la negociación. De esta experiencia se puede extraer la conclusión de que la exposición continua a los medios de comunicación tiende a convertir el debate en una representación de cara al espectador más que en un verdadero contraste de posiciones y puntos de vista, lo que dificulta el logro de acuerdos. Sin que ello signifique renunciar a la transparencia –que constituye un elemento fundamental de los sistemas democráticos–, la experiencia aconseja abordar este tipo de debates en un contexto que facilite una discusión abierta y exenta de prejuicios.

El debate con los representantes sociales se llevó a cabo en varios organismos, entre los que destaca especialmente el Consejo Escolar del Estado, que celebró cinco reuniones de la ponencia constituida al efecto, tres reuniones de la Comisión Permanente y dos sesiones del Pleno. A lo largo de esas sesiones, se debatieron los capítulos del documento ministerial y otras dos cuestiones que el Consejo consideró de especial relevancia –la financiación de la educación y las competencias del Estado y de las comunidades autónomas–, para pasar después a la parte más compleja del trabajo, consistente en discutir y valorar las propuestas presentadas y aprobar las propias. Esta parte del proceso fue la más laboriosa y, en bastantes ocasiones, se resolvió por medio de votaciones. Como conclusión del debate realizado, el Consejo aprobó e hizo público un documento que incluía 84 propuestas finales relacionadas con los diversos temas abordados.

Resulta interesante reflexionar acerca de las semejanzas y las diferencias entre el proceso seguido en la Comisión General de Educación y el registrado en el Consejo Escolar del Estado. La primera diferencia fundamental fue la amplia presencia mediática de la discusión que tuvo lugar en el seno del Consejo. Ello se debe a que, después de cada reunión, algunos consejeros acudían a los medios de comunicación con la intención de hacer públicas sus posturas y contraponerlas a las de sus opositores. En consecuencia, la discusión de las propuestas se planteó en los órganos del Consejo y, de manera paralela, en los medios de comunicación. Uno de los efectos más llamativos de esta dinámica fue la gran resonancia mediática de algunos temas, mientras que otros asuntos pasaron más desapercibidos. Ese fue el caso de la enseñanza escolar de la religión, que se convirtió en objeto de una gran discusión, muchas veces sobredimensionada. La segunda diferencia fue que durante el debate realizado en el Consejo, pese a que no se trataba de aprobar un dictamen preceptivo, se recurrió sistemática-

mente a las votaciones, lo que se explica en buena medida por la dinámica habitual de trabajo de este organismo. Por el contrario, la Comisión General de Educación no resolvió ningún asunto por votación, sino que se limitó a tomar nota de los acuerdos alcanzados y las discrepancias manifestadas sin pretender formular una propuesta mayoritaria cuando había división de opiniones. La combinación de ambos aspectos tuvo como consecuencia que los enfrentamientos ideológicos fueran mayores en el caso del Consejo que en el de la Comisión General de Educación, frente a lo que hubiera podido aventurarse en un principio. Parte de la explicación de este hecho, que bien pudiera parecer paradójico, se encuentra en la diferente naturaleza, composición y modo de funcionamiento de ambos organismos. Las administraciones educativas autonómicas, pese a sus evidentes diferencias políticas, se encuentran ante la necesidad de adoptar decisiones que permitan un funcionamiento eficaz del sistema educativo, lo que indujo en la Comisión General de Educación a adoptar aproximaciones más pragmáticas y a ser más proclive a la búsqueda de acuerdos que el Consejo Escolar del Estado, cuyo modelo, que se asemeja más al parlamentario, enfatizó la discusión ideológica y la contraposición de planteamientos.

Además del debate que se llevó a cabo en el seno del propio Consejo Escolar del Estado, una importante novedad registrada en este proceso fue la elaboración de un documento conjunto del citado Consejo y de los Consejos Escolares autonómicos. Fueron los presidentes de todos los Consejos los que pusieron en marcha esta iniciativa, que se llevó a cabo en dos fases. En un primer momento, cada uno de los Consejos elaboró y aprobó su propio documento en respuesta a las propuestas ministeriales. Posteriormente, la presidenta del Consejo Escolar de Aragón se encargó de elaborar una síntesis de todas las aportaciones recibidas, lo que dio lugar a un texto conjunto que incluyó tanto las cuestiones respecto a las que se alcanzó un consenso, como aquéllas que pusieron de manifiesto las discrepancias existentes, con la intención de dejar constancia de unas y otras. De este modo, a cada uno de los documentos elaborados se añadió otro de síntesis -una experiencia cuyo gran interés subrayaron los participantes. Por otra parte, también el Consejo General de la Formación Profesional realizó algunas aportaciones al debate, centradas fundamentalmente, en este caso, en su ámbito específico de actuación y en la cuestión del aprendizaje a lo largo de la vida.

Un tercer plano del debate tuvo lugar en el ámbito social y educativo. De un lado, fueron muchas las organizaciones que reaccionaron favorablemente a la invitación al debate, celebraron reuniones y actos diversos, y trasladaron al Ministerio de Educación y Ciencia sus respuestas. De otro lado, se abrieron en Internet varios foros

sobre los diversos temas sometidos a debate en los que participaron un número considerable de personas, especialmente docentes.

Los documentos recibidos dentro de los plazos previstos fueron un total de 304, que se hicieron públicos en la página del Ministerio de Educación y Ciencia, y se adjuntaron en formato electrónico al informe publicado como síntesis de los resultados del debate (MEC, 2005). Entre dichos documentos, destacan los ya mencionados de los Consejos Escolares del Estado y autonómicos; 26 informes de las organizaciones representadas en el Consejo Escolar del Estado, que, en muchas ocasiones, fueron el resultado de un largo proceso de reuniones autonómicas o sectoriales; 15 informes de universidades u órganos universitarios; ocho de agrupaciones locales o autonómicas de organizaciones políticas; 79 de diversas instituciones, asociaciones y colectivos del mundo educativo, de ámbito, cobertura y orientación muy diversa; 66 de centros educativos y centros de apoyo al profesorado; 19 de asociaciones de padres y madres, de estudiantes y de titulares de centros; y 36 aportaciones individuales. En conjunto, constituyen, como puede verse, una muestra muy diversa de la comunidad educativa, tanto de la organizada en asociaciones representativas, como de la que se agrupa en otras de carácter profesional o simples grupos interesados en la mejora de la educación. Por otra parte, era la primera vez que dichos documentos se hacían públicos de manera completa, decisión que se vio facilitada por las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías¹.

Además de estos informes, se recibieron otros 46.000 documentos más breves, en forma de cartas, faxes o correos electrónicos. Y hay que subrayar también la vitalidad que adquirieron los foros abiertos en Internet, en buena medida inspirados en el proceso de debate abierto en Francia para la reforma del sistema educativo (*Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, 2004; Thélot, 2005). En total, se abrieron seis foros, en los que se llegaron a suscitar hasta 1.773 temas diferentes y que recibieron más de 21.000 aportaciones, aparte de las entradas registradas sólo con fines de consulta. La cuestión que más debate suscitó fue la relativa a los valores y la formación ciudadana, en la que estaba incluida la enseñanza escolar de la religión, lo que, sin duda, reflejó lo sucedido en los medios de comunicación.

El debate no se limitó a la presentación de documentos o informes, sino que también se celebró una gran cantidad de reuniones, seminarios, jornadas y actos públicos,

¹⁾ Aunque el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del último gobierno del Partido Popular alegó que recibieron muchos informes y aportaciones previas a la elaboración de la LOCE, lo cierto es que no ha quedado rastro de ellos en las dependencias ministeriales. Además, aún en el caso de existieran, nunca se hicieron públicos, lo que impidió conocer las opiniones manifestadas en el proceso de reforma legislativa y hizo más opaco el proceso de toma de decisiones.

cuyo número exacto es difícil de conocer. Durante esos meses, solamente el número de actos que contaron con participación de representantes del Ministerio de Educación y Ciencia ascendió a 212. El MEC convocó tres importantes seminarios, sobre «La atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria», «Los objetivos educativos europeos para 2010. Las políticas nacionales», y «Medidas educativas y cualificación profesional». Además, se establecieron cuatro mesas de diálogo con organizaciones sindicales, asociaciones de padres y madres, organizaciones estudiantiles y asociaciones de titulares de centros, una iniciativa novedosa que propició la celebración de un gran número de reuniones, tanto colectivas, como bilaterales, que permitieron contrastar puntos de vista y propuestas concretas en el proceso de elaboración del anteproyecto de ley.

En conjunto, puede afirmarse que el proceso de debate fue amplio, rico y variado. El Ministerio de Educación y Ciencia tuvo la ocasión de cotejar sus propuestas con los principales actores del mundo educativo, y, de este modo, pudo detectar en qué aspectos existía la posibilidad de alcanzar acuerdos y en cuáles sería una tarea más difícil. Para los responsables del MEC, los objetivos del debate se cumplieron muy satisfactoriamente.

Un intento fallido de pacto social por la educación

Durante el proceso de debate, se planteó abiertamente la cuestión del consenso y de los posibles pactos en materia de educación. Sin duda, el hecho de que el propio documento de propuestas apostase por la búsqueda de acuerdos propició esta discusión. Pero las posiciones sobre este asunto no fueron unánimes, sino que fueron bastante diversas, como pone de manifiesto el análisis de los documentos aportados como respuesta al debate.

Dejando aparte aquellos documentos que no abordaron directamente la cuestión, vale la pena destacar que algunas grandes organizaciones se situaron claramente a favor de la búsqueda de acuerdos, aunque las formulaciones que utilizaron no siempre fueron idénticas. Es el caso de varios sindicatos de trabajadores de la enseñanza, la postura de Comisiones Obreras, que, en su informe, afirmaba con claridad: «Compartimos la necesidad de derogar la LOCE y promover un debate en el que participen todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de culminar en un Pacto

Social que garantice la estabilidad de nuestro sistema educativo y evite que esté sometido permanentemente al vaivén de los ciclos de los gobiernos» (Propuestas de CCOO sobre el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 2), guarda cierto parecido a la de ANPE, que entre las propuestas previas para el debate incluía la siguiente: «Establecimiento del marco que permita un compromiso institucional o Pacto de Estado, para conseguir una Ley Orgánica de Educación que responda al consenso y no al enfrentamiento (...)» (ANPE. Propuestas para el debate *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Postura sobre las cuestiones formuladas, p.2). Esa era también la posición adoptada por la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) cuando afirmaba: «FSIE considera absolutamente necesario llegar a un consenso que nos conduzca a un Pacto por la Educación. Este posicionamiento de nuestra Federación se remonta a 1990» (FSIE. *Una educación de calidad para todos y entre todos*, p.1).

Desde otros sectores de la comunidad educativa, también se manifestaron demandas similares. Así, la Escuela Cristiana de Cataluña consideraba que «la modificación de la legislación actual relativa a la educación escolar requiere un amplio consenso social que garantice la necesaria estabilidad del conjunto del sistema educativo» (Jornada de debate. La educación escolar: carácter y financiación, p. 3). Y la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECoE) apostaba por el consenso al afirmar que «UECoE considera de vital importancia un Pacto por la Educación que dé estabilidad al sistema educativo y garantice una educación de calidad para todos y para todas» (Enmiendas al texto *Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 3.).

Como puede apreciarse, fueron muchas las voces que se elevaron para pedir consenso en educación. Sin embargo, no hay que creer que ésta fuese la única posición que se manifestó. También hubo algunas organizaciones que platearon reticencias o se opusieron a tal planteamiento. Así, la Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STES-i) afirmaba que «ahora, cuando todo el mundo reclama que la educación quede fuera de los cambios de gobierno, de los vaivenes políticos, como si, no ya la derecha y la izquierda, sino las personas conservadoras y las progresistas tuvieran la misma visión de lo que es la educación y lo que la educación puede y debe hacer por el desarrollo de la vida de las personas, es el momento de decir que entendemos por *pacto escolar* el compromiso de toda la sociedad por la enseñanza, por la enseñanza pública, que es la columna vertebral del sistema educativo español» (Documento-informe de valoración de la propuesta del MEC *Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 3.). En una posición cercana, se situaba la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica

de Catalunya, cuando afirmaba que «el consenso es bueno para dar estabilidad al sistema educativo, pero no es justo que el mismo sólo quieran conseguirlo los gobiernos cuando la responsabilidad la tienen los partidos progresistas. Esto conlleva que en este país nunca se pueda hacer una política de progreso» (*Debate educativo MEC. Aportaciones de la Federació de MRPs de Catalunya*, p. 2). Y aún más contraria era la posición adoptada por el Sindicato de Estudiantes, quien defendía que «la izquierda tiene que luchar por una reforma educativa en beneficio de los hijos de los trabajadores, que apueste por la educación pública, democrática, gratuita, laica, científica y de calidad», para concluir que «seguimos reivindicando una reforma educativa a favor de nuestra clase social» (*Por una reforma educativa en beneficio de los hijos de los trabajadores*, pp. 1-2).

En este ambiente, varias organizaciones educativas se plantearon la posibilidad de lograr un pacto social por la educación que pudiera tener el efecto de impulsar o exigir posteriormente un acuerdo político en esta materia. El antecedente de esta iniciativa se encontraba en la *Declaración conjunta en favor de la educación* que suscribieron los representantes de dieciocho organizaciones sociales en el año 1997 (Fundación Encuentro, 1997), una acción inédita en España que no encontró luego el eco esperado en los partidos políticos.

Cinco grandes organizaciones, la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO), la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT), la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE-CECA), la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), iniciaron un proceso de conversaciones y negociaciones, en el que, a petición de sus promotores, actuaron como mediadores Manuel de Puelles y Agustín Dosil, miembros ambos del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio, con posiciones ideológicas diferentes y con una bien ganada reputación de personas dialogantes. Se propusieron alcanzar un acuerdo básico al que luego invitarían a sumarse a otras organizaciones.

Las reuniones, en un principio de carácter reservado, se prolongaron durante varias semanas, en las que se fueron discutiendo y acordando las distintas partes de un texto conjunto. Aunque la historia interna de ese proceso está aún por narrar, sabemos que algunas partes del documento suscitaron importantes discusiones, mientras que otras plantearon menos dificultades. Los apartados relativos al «Derecho a la educación y la libertad de elección de centro» y a «Una doble red de centros de carácter complementario» fueron los más debatidas y en los que más

trabajo costó alcanzar acuerdos. Esto no debe resultar extraño, puesto que la contraposición entre la enseñanza pública y la privada ha sido tradicionalmente un punto de discrepancia ideológica y política. No obstante, el proceso fue avanzando hasta el punto de llegar a disponer de un documento prácticamente definitivo. Pero, cuando parecía que las condiciones eran favorables para firmar el documento que plasmaba el pacto logrado y sólo faltaba la decisión formal de alguna de las organizaciones implicadas, el proceso cambió súbitamente de rumbo. No es sencillo saber exactamente qué pasó, pero el hecho es que la posibilidad de firmar un acuerdo trascendió a los medios –seguramente por alguna filtración interesada– y se generó una controversia pública que influyó directamente en las organizaciones participantes. En algunas de ellas, aparecieron tensiones internas entre los partidarios y los detractores del pacto, otras sufrieron fuertes presiones externas para no firmarlo, y, en general, el ambiente se hizo menos favorable para alcanzar acuerdos. No faltó quien consideró, errónea o maliciosamente, que este intento de pacto no era sino una maniobra interesada del Ministerio de Educación y Ciencia para legitimar su posición ante la reforma prevista de la LOCE. Todo apunta a que hubo sectores, tanto internos, como externos a dichas organizaciones, muy interesados en que no se alcanzase ningún tipo de acuerdo, que lograron influir en el resultado final.

Si bien el documento resultante de la discusión mantenida había llegado a suscitar un alto grado de acuerdo, e incluso algunas de las organizaciones inicialmente no implicadas en el proceso expresaron su interés por sumarse al mismo, lo cierto es que el pacto nunca llegó a firmarse. El pacto social por la educación no fue posible en esta ocasión, ni siquiera contando con el notable esfuerzo realizado por algunas de las organizaciones que más habían apostado por él. Además, al no firmarse, desapareció la posibilidad de transmitirlo posteriormente a los partidos políticos para influir sobre ellos, como era la intención de sus promotores.

Aunque el pacto social no fue posible, el Ministerio de Educación y Ciencia firmó importantes acuerdos con los sindicatos del profesorado de la enseñanza pública, por una parte, y con los de la enseñanza concertada, por otra. Si bien su contenido fue fundamentalmente laboral, ambos acuerdos incluyeron algunos de los puntos que, finalmente, se incorporarían al proyecto de ley, como el establecimiento de planes de convivencia en los centros educativos, la prórroga de la jubilación anticipada de los docentes de la enseñanza pública o la revisión de los módulos económicos relativos al profesorado de la enseñanza concertada.

El debate y los acuerdos parlamentarios

El Ministerio de Educación y Ciencia tuvo en cuenta los términos del documento que estuvo a punto de firmarse e incluyó muchos puntos del mismo en el articulado del borrador de ley que estaba elaborando en aquel momento. Esta decisión se adoptó como reconocimiento del esfuerzo que habían realizado organizaciones de distinto signo para llegar a acuerdos, y con la convicción de que las posiciones alcanzadas representaban una aproximación aceptable entre puntos de vista tradicionalmente opuestos en cuestiones de política educativa. Dicho de otro modo, aunque los esfuerzos realizados no se podían considerar un verdadero pacto social por la educación, constituían la aproximación más cercana al mismo. En consecuencia, valía la pena tomarlo en consideración.

Una vez que el anteproyecto de ley estuvo preparado, fue sometido a los preceptivos trámites de informe por parte de la Conferencia sectorial de Educación, el Consejo Escolar del Estado y el Consejo de Estado. El proceso duró más de tres meses, durante los cuales se debatió el borrador del texto legal. Debe subrayarse el exquisito cuidado que se puso en cumplir todos los trámites previstos. Aunque esta afirmación pueda parecer obvia, hay que recordar que el articulado de la LOCE no fue discutido por la Conferencia sectorial, que solamente trabajó sobre el documento de bases.

El proyecto de reforma emprendido presentaba una dificultad adicional a las hasta ahora analizadas: la ausencia de una mayoría absoluta parlamentaria en la que apoyarse para aprobar el nuevo texto legal. Quizás no se haya puesto el énfasis suficiente en el hecho de que la LOE es la única ley de educación de carácter general y gran amplitud que ha sido aprobada durante la democracia española por un gobierno que no contaba con mayoría absoluta en el Parlamento. Las únicas excepciones anteriores habían sido la LOECE, que tantos problemas encontró posteriormente en el Tribunal Constitucional, y la LOPEG, de menor envergadura.

En consecuencia, tan pronto como se hizo público el anteproyecto de ley se iniciaron contactos y se entablaron negociaciones con los diversos grupos parlamentarios. Dado que el Gobierno estaba pactando la mayoría de sus leyes en el Congreso con los grupos de *Esquerra Republicana de Catalunya* e Izquierda Unida, las conversaciones con ambos comenzaron de forma inmediata. La negociación sobre el texto de la ley fue laboriosa pero fructífera y se alcanzaron muchos acuerdos.

También empezó enseguida el proceso de conversaciones con el Grupo Parlamentario Popular, y se mantuvieron varias reuniones de trabajo bastante intensas. En ellas, pudieron apreciarse las principales divergencias existentes acerca de la

ley, que tenían que ver, fundamentalmente, con la extensión y el carácter de las enseñanzas mínimas, los itinerarios en la ESO, los programas de cualificación profesional inicial, la prueba de bachillerato frente a la de acceso a la universidad, la regulación de la enseñanza concertada y la dirección de los centros educativos. Aunque existieron más discrepancias, éstas fueron las más profundas. Ante la convicción de que era imposible alcanzar un acuerdo total sobre la ley, la representación socialista ofreció a la popular un acuerdo parcial, que abarcase una serie de artículos referidos fundamentalmente a la estructura y la ordenación académica de las diversas etapas, que sólo podrían modificarse en el futuro mediante acuerdo de los dos partidos, asegurando así la estabilidad tan reclamada por muchos. Desafortunadamente, y aunque la sensación era que el acuerdo no estaba excesivamente lejano, las razones de política general pesaron más que las estrictamente educativas, y las relaciones se rompieron cuando el Partido Popular anunció una enmienda a la totalidad de la ley y su apoyo a la manifestación contra la LOE convocada para el 12 de noviembre de 2005. Es posible que en esta decisión pesara la idea de que un pacto de este tipo podía favorecer más al Gobierno que a la oposición y se considerase políticamente inoportuno. No obstante, aun cuando no se alcanzase el acuerdo, el grupo socialista incorporó algunas enmiendas al texto legal que suponían un acercamiento a las posiciones expresadas por el Partido Popular, como muestra de su voluntad de consenso.

De forma paralela, se produjeron contactos con otros grupos parlamentarios, como Convergència i Unió, Partido Nacionalista Vasco, Coalición Canaria, así como con componentes del grupo mixto del Congreso (Bloque Nacionalista Galego, Chunta Aragonesista, Eusko Alkartasuna, Nafarroa Bai). El objetivo de esta serie de conversaciones no era otro que buscar acuerdos adicionales al proyecto de ley, para conseguir que la mayoría de los grupos se sumase a ella o, en su defecto, no se opusiera en la votación de conjunto. Parte de estas conversaciones estuvieron relacionadas, aunque no confundidas, con las mantenidas paralelamente con la FERE para aproximar el texto de la ley a sus demandas.

Esta parte del proceso de debate parlamentario, no llevada a cabo estrictamente en los órganos del Congreso, pero sí generalmente en su sede, y que contó muchas veces con la presencia del portavoz del grupo parlamentario socialista, Alfredo Pérez Rubalcaba, tuvo como efecto la suma de nuevos apoyos a la ley, sin perder los originales de ERC e IU-ICV. Fue un proceso laborioso, complicado y no exento de sobresaltos, como resultado del cual sólo se mantuvo la enmienda a la totalidad del PP y la LOE se aprobó en el Congreso sólo con su voto en contra, y alguna abstención -la más significativa de éstas fue la de una parte del grupo de Izquierda Unida.

El proceso de negociaciones se reprodujo posteriormente, aunque a menor escala, en el Senado. Dada la correlación de fuerzas en la cámara alta, se introdujeron algunas enmiendas, fundamentalmente a favor de la escuela privada y concertada, que excedieron los términos de los acuerdos alcanzados en el Congreso. En consecuencia, a su vuelta al Congreso, se rechazaron la mayoría de dichas enmiendas. El desacuerdo con alguna enmienda final hizo que en la nueva votación de conjunto –que contó con el apoyo de Izquierda Unida– se produjera la abstención de CiU. El 6 de abril de 2006, la LOE era definitivamente aprobada por el Congreso y, a comienzos de mayo, se publicaba en el *Boletín Oficial del Estado*. La ausencia de una mayoría absoluta en el Parlamento tuvo el efecto positivo de impulsar la búsqueda de acuerdos, y el resultado final fue que la LOE se aprobó con un notable grado de consenso.

Algunas reflexiones finales

Como puede apreciarse, el período transcurrido entre la constitución del gobierno socialista en abril de 2004 y la aprobación definitiva de la LOE en abril de 2006 fue muy intenso desde el punto de vista del debate educativo y de la sucesión de intentos de búsqueda de consenso con vistas a la elaboración del nuevo texto legal. La voluntad del Gobierno, del Ministerio de Educación y Ciencia y del PSOE fue la de buscar un acuerdo lo más amplio posible, con la intención de responder así a las demandas de muchos actores sociales y educativos.

No obstante, el ambiente no fue favorable para lograr este propósito. Los sectores situados más a la izquierda querían aprobar una ley más radical, sobre todo en lo que respecta al tratamiento de la escuela concertada, mientras que los que tendían más a la derecha seguían defendiendo el modelo de la LOCE como el único aceptable. Si bien en los diversos debates públicos realizados se manifestaron posiciones favorables a la búsqueda del consenso, que a veces fueron incluso más explícitas en las conversaciones de carácter reservado, lo cierto es que las aproximaciones no llegaron a plasmarse en pactos escritos, ni se tradujeron en votaciones parlamentarias unánimes.

El Ministerio de Educación y Ciencia desarrolló una intensa labor, en ocasiones casi desbordante, para explorar las diversas posiciones existentes y encontrar el margen de actuación que permitiese acercar posturas. Pero, a la vista de las demandas y exigencias muchas veces opuestas procedentes de los diversos interlocutores, incluso de algunos

de los que públicamente reclamaban el pacto, el margen era muy estrecho. Aunque se reprochó a los partidos políticos su incapacidad para alcanzar acuerdos en materia de educación, la experiencia demostró que las líneas de fractura no son exclusivamente políticas, sino que están profundamente arraigadas en la comunidad educativa. Cuando se escriba la intrahistoria de esta ley, se podrá apreciar lo intransigente de las posiciones mantenidas por algunos, pese a que sus declaraciones ofrecían otra imagen.

Un resultado alentador de este proceso fue la voluntad de búsqueda de acuerdos demostrada por organizaciones que tradicionalmente habían discrepado en algunas cuestiones de entidad, como la relativa a la relación que debe existir entre la escuela pública y la privada. Hay que reconocer este tipo de actitudes, si no se malogran, pueden ser provechosas para el futuro, aun cuando hoy la experiencia demuestra que todavía son más poderosas las fuerzas que juegan en su contra. También resulta especialmente satisfactorio que no se presentara ni un solo recurso de inconstitucionalidad contra la LOE, frente a lo que ocurrió en el caso de la LOCE y otras leyes anteriores. Ese fenómeno, que ha pasado desapercibido para la opinión pública, pone de relieve los logros conseguidos.

A partir de la aprobación de la LOE, comienza un proceso tan importante como largo, mediante el cual se debe realizar el desarrollo reglamentario de la ley. Algunas comunidades autónomas tienen incluso previsto elaborar sus propias leyes de educación, con el fin de desarrollar las competencias educativas que poseen y que la LOE les reconoce. Sin duda, se abre un período interesante para la modernización y mejora del sistema educativo español, en el cual, quizás, sea posible alcanzar acuerdos mayores que los actuales. La LOE, pese a que algunos lo nieguen, supone un avance en el proceso de búsqueda de consenso en educación, aunque no cabe duda de que queda camino por recorrer en ese sentido.

Referencias bibliográficas

Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 137 (septiembre 2002), 3-7.

COMMISSION DU DEBAT NATIONAL SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE (2004). *Les Français et leur École. Le miroir du débat*. Paris: Dunod.

FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997). *Declaración conjunta en favor de la educación*. Madrid: Fundación Encuentro.

MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

THÉLOT, C. (2005). *Débattre pour réformer: L'exemple de l'École*. Paris: Dunod.

Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino

Juan Carlos Tedesco*

Secretario de Educación (Argentina)

jctedesco@me.gov.ar

Resumen

La discusión acerca de los pactos en educación ha formado parte de los discursos educativos en numerosos países durante las últimas décadas. Hoy la demanda por la concertación política requiere de una discusión explícita sobre su posibilidad y contenidos como condición para garantizar la continuidad de las políticas educativas. El texto postula la hipótesis según la cual esta transformación responde a la necesidad de que los pactos se constituyan en una respuesta política explícita a los procesos de cambio social, económico y cultural propios del denominado «nuevo capitalismo». Como caso de análisis para sostener este postulado se retoma la reciente sanción de la nueva ley de educación en Argentina.

Palabras clave: pacto educativo, concertación de políticas, nuevo capitalismo, ley de educación, Argentina.

Abstract: *Law and Educational Pacts: an Analysis of the Argentine Case*

Discussions focused on the importance of agreements in education have been part of educational discourse for over two decades in various countries. Nowadays demands for policy agreements in education require defining its possibilities and specific contents in order to guarantee long term policies in education. The article suggests that these new demands respond to the need for educational policy agreements to act as a deliberate response to the processes of social, economic and cultural change brought about by what is known as 'new capitalism'. Argentina's recent law of education is hereby introduced as a case to backup such a hypothesis.

Key Words: Educational pacts, Policy agreements, New capitalism, Law of education, Argentina.

* Agradezco la colaboración de Annie Mulcahy en la redacción de este artículo.

Introducción

La discusión acerca de la necesidad y la posibilidad de pactos educativos se ha convertido en un tema recurrente en las discusiones sobre estrategias de cambio en las últimas dos décadas, al menos en los países iberoamericanos. Esta contextualización temporal y espacial no es banal. Durante buena parte del siglo XX no se hablaba de «pactos educativos». En algunos países se diseñaron políticas de largo plazo sin que se asumiera explícitamente ese compromiso. En otros, la política de largo plazo fue la ausencia de políticas. Si acotamos esta discusión al ámbito iberoamericano, sería posible identificar países como Argentina, Uruguay, Costa Rica y Chile como ejemplos del primer caso, mientras que situaciones como las de los países más pobres de la región serían ejemplos del segundo. Ahora, en cambio, se considera necesario discutir explícitamente la posibilidad y los contenidos de un acuerdo que garantice la continuidad de las políticas educativas. ¿Cuáles son las razones de esta transformación? La hipótesis que intentaremos postular en este texto consiste en sostener que la necesidad de un pacto educativo explícito es una respuesta política a los procesos de cambio social, económico y cultural asociados a lo que ha dado en llamarse el «nuevo capitalismo».

Para explicar este postulado, el presente artículo se dividirá en dos grandes secciones. La primera de ellas se referirá a las características particulares de las sociedades contemporáneas, en el marco de las cuales la opción por el pacto constituye una alternativa a los mecanismos de supresión o reducción de la política como dimensión de la sociedad, mientras que la segunda se concentrará en el caso argentino, donde la nueva ley de educación sancionada hace unos pocos meses constituye una importante experiencia de concertación de políticas educativas.

Sociedad y educación en el «nuevo capitalismo»¹

Someramente expuesto, es posible sostener que la necesidad de los pactos educativos está asociada a tres fenómenos propios del nuevo capitalismo: (i) la centralidad que han adquirido la información y el conocimiento tanto en los procesos productivos como en el desempeño ciudadano, (ii) la necesidad de fortalecer los procesos políticos

¹ Esta parte del artículo retoma algunas de las principales ideas expuestas en trabajos anteriores. Ver J.C. Tedesco (2007).

de negociación entre diferentes actores sociales, para enfrentar las tendencias a la fragmentación, la ruptura y la exclusión tanto de los sectores más pobres de la población como de los sectores que ocupan la cúpula de la estructura social² y (iii) la necesidad de asumir perspectivas de largo plazo frente a la tendencia cultural dominante de concentrar todo en el presente. En lo que sigue intentaremos analizar someramente cada uno de estos tres fenómenos.

La centralidad del conocimiento

Ya se ha convertido en un lugar común afirmar que la información y el conocimiento han reemplazado a los factores clásicos que explicaban la riqueza y la productividad de la economía. Pero a medida que dichos factores se constituyen en las variables claves de la distribución del poder, los conflictos sociales más significativos giran alrededor del control de su producción y de su distribución.

En este marco debe ubicarse el debate actual alrededor del carácter de bien público o privado que se les otorga a la información y al conocimiento. La literatura en torno a este tema es bien conocida (UNESCO, 2005) y no es casual que hoy los organismos responsables del comercio internacional decidan ocuparse de la educación. Si bien este debate afecta fundamentalmente a la educación superior y al sistema científico-tecnológico, no por ello deja de impactar en el conjunto del sistema educativo y su papel en la distribución del poder y la riqueza. Al respecto, estamos lejos de los pronósticos optimistas acerca de las potencialidades democratizadoras de una economía y de una sociedad basada en la producción de conocimientos, postuladas hace un par de décadas. El proceso de globalización ha mostrado ser mucho más complejo de lo previsto y las economías productoras de ideas parecen ser más inequitativas que las que fabrican objetos. Tal como expresara David Cohen (1998) en un libro escrito hace ya más de una década, la propensión a excluir a los que no tienen calificaciones apropiadas para desempeñarse en contextos intensivos en conocimientos es más fuerte que la propensión a excluir a los que no tienen riquezas. Las economías productoras de conocimientos operarían con la lógica de la calidad total o la del «error 0». En este tipo de funcionamiento, el menor error pone en crisis la cadena de producción,

² A. Giddens (1999) llamó la atención, con acierto, sobre la existencia de procesos de des-afiliación en los dos extremos de la estructura social. En la base del sistema se producen fenómenos de expulsión mientras que en la cúpula se ponen de manifiesto conductas de auto-exclusión y de des-responsabilización.

razón por la cual las calificaciones de los trabajadores en todos los puestos de trabajo deben ser muy altas. Las nuevas tecnologías exacerbaban estas tendencias al eliminar puestos de trabajo vinculados a tareas rutinarias, ahora efectuadas por las máquinas, favorecer la descentralización, la externalización de actividades y el achatamiento de las pirámides de organización jerárquica de las unidades de producción.

En este nuevo escenario, se modifican las tradicionales formas de segmentación propias del capitalismo industrial y del modelo fordista de organización del trabajo. De acuerdo con los estudios sobre este tema, la segmentación tiende ahora a establecerse entre bloques completos de unidades productivas y no entre sectores al interior de una determinada empresa o sector de producción. La miseria del capitalismo contemporáneo consiste en crear, en el seno mismo de cada grupo social, tensiones que hasta ahora estaban en el ámbito de las rivalidades inter-grupos (Cohen, 1998). Esta dinámica del proceso productivo explica la aparente paradoja a la que se confronta la observación de los procesos sociales contemporáneos, donde se advierte que el nuevo modo de producción se caracteriza por producir *más igualdad y más desigualdad, más homogeneidad y más segmentación, simultáneamente*. Entre los que se incorporan al proceso productivo tecnológicamente más avanzado, existe mucha más homogeneidad que en el pasado, pero entre ellos y el resto de las personas que se desempeñan en unidades productivas tecnológicamente atrasadas o que son excluidas del proceso productivo, se establecen distancias mucho más significativas³.

Este modelo de organización del trabajo tiene consecuencias sobre la dinámica de la distribución del ingreso, la creación de empleos y los salarios. Al respecto, existe consenso en reconocer que uno de los resultados más visibles de estos procesos es la concentración del ingreso y el aumento de la desigualdad. Ambos son fenómenos particularmente importantes en América Latina, que se ha transformado en la región más inequitativa del mundo⁴. El vínculo entre modernización tecnológica, globalización y desigualdad es objeto de análisis y discusiones muy relevantes en estos momentos⁵, pero más allá de las hipótesis que se puedan formular al respecto, queremos poner de relieve la significativa importancia y complejidad que asume el desarrollo de procesos de concertación sobre políticas educativas en contextos de este tipo. Concertar en un contexto donde existe una fuerte tendencia a excluir y a expulsar es mucho más difícil pero también exige poner en

³ La literatura al respecto es muy abundante. Puede verse el ya clásico M. Castells (1997), también R. Castel (1997). Un resumen desde la dimensión educativa puede verse en J. C. Tedesco (2002).

⁴ Según datos procesados por el PNUD, el coeficiente de Gini para el conjunto de los países de la región creció entre 1990 y 2003 del 0.554 al 0.566, mientras que el promedio mundial es de 0.381 (PNUD, 2004).

⁵ Véase, por ejemplo, los trabajos incluidos en F. Calderón (coord.) (2003); especialmente el texto de A. Ortuño; C. Pinc.

juego dimensiones distintas a las tradicionales. Desde este punto de vista, apelar a la concertación de políticas educativas no se reduce sólo a postular una forma o una metodología de enfrentar el conflicto. Concertar implica introducir un *contenido* altamente significativo en términos políticos, ya que la forma como se toman decisiones educativas es hoy uno de los debates de fondo que divide posiciones e intereses antagónicos.

Si se observa la experiencia reciente en América Latina, es posible apreciar que la concertación es o ha sido rechazada desde dos perspectivas diferentes. La primera de ellas es la que proviene de los enfoques económicos y políticos de inspiración «neoliberal», según los cuales la educación y el conocimiento no deben ser considerados como bienes públicos sino privados. En ese sentido, las decisiones educativas no pueden someterse a procesos de concertación ni de negociación política, sino que deben ser dejadas –como el resto de las decisiones sobre distribución de bienes y servicios– en manos de los mecanismos del *mercado*, donde la lógica del comportamiento ciudadano es reemplazada por la del «cliente». La segunda es la que proviene de los enfoques fundamentalistas autoritarios, según los cuales las decisiones sobre los bienes públicos deben ser tomadas únicamente por quienes poseen el control del aparato estatal, excluyendo de esta manera toda posibilidad de pluralismo y debate.

La diferencia fundamental entre la concertación de políticas educativas y las alternativas del mercado por un lado o del fundamentalismo autoritario por el otro, radica en el papel que se asigne a la dimensión política. Apelar a la concertación implica colocar la toma de decisiones en la esfera de la política, ya que obliga a cada actor social a discutir y negociar públicamente sus opciones educativas. El mercado, en cambio, suprime la política y deja la toma de decisiones al resultado de decisiones individuales en función de intereses y posibilidades particulares y de corto plazo. El fundamentalismo autoritario, a su vez, elimina la política porque deja todo el poder en manos de un sólo actor social. El gran interrogante que abre esta discusión consiste en saber si la concertación democrática tiene o tendrá la fuerza suficiente para contrarrestar el peso de las tendencias a la concentración del poder ya sea por intereses económicos o por proyectos autoritarios.

Pactos y representación política

Destacar la relevancia de la dimensión política frente a las alternativas fundamentalistas de mercado o autoritarias abre la discusión sobre las características de la política en el nuevo capitalismo en general y en América Latina en particular. La paradoja de la situación actual es que las mayores exigencias al comportamiento político democrático

están acompañadas por una significativa erosión de las instituciones del Estado para satisfacer las demandas sociales y de los partidos políticos como organizaciones representativas de la ciudadanía. Desde un punto de vista general, el proceso de globalización ha puesto en crisis las instituciones del Estado-Nación y ha provocado la pérdida de capacidad de control democrático sobre un conjunto significativo de decisiones políticas. Ulrich Beck ha analizado la dinámica del poder mundial y llamó la atención sobre el déficit de institucionalidad política capaz de enfrentar los fenómenos propios de la mundialización⁶. Toda la institucionalidad política está basada en la idea del Estado-Nación y sólo muy precariamente aparecen mecanismos institucionales capaces de articular discusiones de carácter mundial. Esto implica que muchas decisiones se adoptan sin discusión ni procesos de concertación real, porque no existen dispositivos políticos capaces de garantizar procesos democráticos en la toma de decisiones fuera del ámbito del Estado-Nación. Los ámbitos donde se pone de manifiesto este déficit institucional de manera más visible son los económico-financieros y los vinculados con riesgos globales tales como el cuidado del medio ambiente, el terrorismo internacional, el narcotráfico, etc. Sin embargo, se incrementa cada vez más el número de decisiones de fuerte impacto educativo y cultural que no están sujetas a procesos de concertación democrática. En la medida en que la producción cultural se industrializa, las decisiones en este campo se asimilan a la lógica que rige en el conjunto de la vida económica. Es así como la creciente oferta educativa virtual y las decisiones empresariales sobre software educativo, por ejemplo, están cada vez más lejos de los procesos de concertación de tipo nacional

Pero en el caso particular de América Latina, es preciso recordar que la globalización fue concomitante con la superación del autoritarismo y el retorno al Estado de Derecho. Si bien la heterogeneidad de situaciones nacionales es muy grande, es posible sostener que –salvo casos especiales– los procesos de retorno a la democracia estuvieron asociados con reformas del Estado que provocaron su creciente incapacidad para responder a las demandas sociales. Con la pérdida de instrumentos por parte del Estado para responder tanto a las nuevas como a las tradicionales demandas, se ha expandido un sentimiento general de escepticismo acerca de la potencialidad de la democracia para resolver los problemas sociales. Uno de los indicadores más importantes de este clima es la desconfianza de la ciudadanía con respecto a las instituciones del Estado, hacia los partidos políticos, los otros actores sociales y hacia el mismo sistema democrático.

⁶ Un aporte muy importante a esta discusión puede verse en U. Beck (2002).

Diversas encuestas, estudios nacionales y regionales dan cuenta de este fenómeno. Recientemente se ha presentado el estudio sobre la democracia en América Latina, realizado en 18 países de la región, según el cual el 54,7% de los consultados preferiría un régimen autoritario si garantizara una mejora económica. Esta expectativa no tiene base empírica, ya que la experiencia de los gobiernos autoritarios no indica que hayan sido más capaces de resolver los problemas que los gobiernos democráticos. Sin embargo, es importante tomar en cuenta este dato para asumir que el reto principal que deben enfrentar los pactos educativos es superar la mera formulación retórica para traducirse en compromisos para la acción⁷.

La desconfianza, además, ha alcanzado a las instituciones y a los actores sociales responsables de la transmisión del patrimonio cultural y de la cohesión social. En encuestas a muestras representativas de docentes de varios países latinoamericanos se puede apreciar que los dirigentes políticos son el grupo social sobre el cual los docentes tienen mayores niveles de desconfianza (que alcanzan entre el 70% y el 80% en todos los países estudiados)⁸. La politización es percibida como negativa en la medida que está asociada a conductas de corrupción y de clientelismo. Pero tampoco gozan de confianza otros actores sociales importantes como los empresarios, los dirigentes sindicales, los jueces, los miembros de las fuerzas armadas, etc. En contextos de desconfianza y de fragmentación, los procesos de concertación son aun más necesarios que en contextos de cohesión y fuerte capital social. La confianza sólo puede recuperarse a través de compromisos mutuos cuyo cumplimiento esté asegurado por el control social. Para decirlo en pocas palabras, la confianza en la democracia sólo puede alcanzarse con más democracia y no con menos.

La cultura del corto plazo

Además de la debilidad de las instituciones y de las formas de participación política, las nuevas condiciones sociales generan un clima cultural en el cual se pone de manifiesto una fuerte tendencia a concentrar todo en el presente y en el corto plazo. Los análisis sobre la dimensión temporal en la cultura contemporánea ponen de manifiesto

⁷ Véase PNUD (2004).

⁸ El IIPE-UNESCO Buenos Aires efectuó entre el año 2000 y 2001 una encuesta a muestras representativas de maestros y profesores de cuatro países: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. El grupo social que registra mayor nivel de desconfianza entre los docentes de los cuatro países es «los políticos»: Argentina 87%, Brasil 85%, Perú 76% y Uruguay 67%. En Perú y Argentina siguen en el ranking de mayor desconfianza los funcionarios públicos (84 y 62% respectivamente), los sindicalistas (sólo en el caso de Argentina con 81%) y los magistrados (65 y 67%). En el otro extremo se observa que los docentes confían masivamente en ellos mismos y luego en los periodistas y en los sacerdotes (Tenti Fanfani, 2005).

este fenómeno, vinculado a la ruptura con el pasado y la incertidumbre sobre el futuro. La ruptura con el pasado estaría provocada por el profundo cambio tecnológico, político y cultural. La incertidumbre sobre el futuro provendría del déficit de sentido que caracteriza a nuestra sociedad en estos momentos y los altos grados de riesgo y vulnerabilidad con los cuales percibimos el porvenir.

Tal como lo expresara Richard Sennet (2000; 2006) en su análisis sobre las dimensiones subjetivas en los procesos económicos actuales, el lema que parece orientar la economía actual es «nada a largo plazo». Según sus estudios, las características especiales que asume la dimensión temporal en este nuevo capitalismo han creado un conflicto entre carácter y experiencia. La experiencia de un tiempo desarticulado amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas. Así, por ejemplo, sabemos que una persona medianamente educada cambiará frecuentemente de trabajo y de calificaciones y que los fundadores de una empresa nueva, que exigen al comienzo un esfuerzo y una adhesión intensivos por parte del personal, están habilitados para vender, fusionar o trasladar la empresa, dejando de lado a los empleados sin demasiadas consideraciones. En este contexto, el desapego y la cooperación superficial son mucho más funcionales que la lealtad y el servicio.

Todas estas conductas generan una idea de ausencia de futuro que erosiona las posibilidades de tomar decisiones sobre cuestiones de importancia crucial tanto para el destino personal como colectivo y que exigen un grado muy alto de reflexividad. Esta situación general adquiere significados específicos en contextos de mucha desigualdad, no sólo social sino educativa. En un marco de alta reflexividad, los no-educados ocupan un lugar diferente al que ocupaban en sociedades donde el comportamiento ciudadano se regulaba por los factores tradicionales, tales como la tradición, la cosmología religiosa, el sistema de parentesco o la comunidad local. En estos contextos, la erosión de los factores tradicionales no está acompañada por el dominio de la información y el conocimiento. Se destruyen los factores tradicionales pero no aparecen los nuevos, con lo cual se exacerban los riesgos de clientelismo, manipulación o despotismo ilustrado. En este sentido, sabemos que los actuales contextos de pobreza se diferencian de los tradicionales por la ruptura de los vínculos de cohesión y confianza y por la pérdida de capacidad para definir proyectos y para expresar demandas. Existe una fuerte tendencia a «vivir al día», lo cual genera muy pocas posibilidades de participar activamente en procesos de concertación de políticas públicas.

La relevancia de este nuevo contexto no puede ser subestimada a la hora de explicar los problemas y de definir estrategias de transformación. En pocas palabras, lo que queremos decir es que en el contexto actual de transformación profunda de la sociedad en todos

sus niveles, los países de América Latina deben enfrentar simultáneamente las demandas educativas postergadas de los sectores de menores ingresos y las demandas para satisfacer las nuevas exigencias por parte de los sectores integrados. No estamos, en consecuencia, en una situación donde sólo se expresan las demandas insatisfechas de los sectores que no han podido tener acceso a un servicio estable, sino ante demandas que provienen también de los sectores que ya han logrado el acceso y ahora exigen su transformación.

En contextos de este tipo, caracterizados por un *exceso de demandas*, parece inevitable tomar decisiones donde para satisfacer a algunos se postergan los requerimientos de otros. Como todas las demandas son urgentes y legítimas, ningún sector está dispuesto a postergar las suyas. La pugna por obtener los escasos recursos disponibles asume, de esta manera, características poco racionales desde el punto de vista de los intereses generales y de largo plazo. Los riesgos de esta situación son bien conocidos. El más obvio y visible es que las decisiones acerca de prioridades y de asignación de recursos se tomen en favor de aquellos que tienen mayor capacidad de expresar demandas y de ejercer presión para satisfacerlas. Otro riesgo, menos visible pero real en varios países de la región, es la reacción negativa de los sectores integrados hacia las políticas destinadas a promover mayor acceso y participación de los excluidos. Esta reacción negativa se pone frecuentemente de manifiesto a través de la subestimación de la importancia de estos esfuerzos y de la crítica por su bajo impacto en mejorar la calidad o, desde un punto de vista más estructural, a través del abandono de los circuitos de escolaridad públicos y la expansión de la enseñanza privada, que concentra la utilización de las inversiones educativas de los sectores de más altos recursos.

De esta forma, la distancia entre los objetivos planteados y las decisiones adoptadas tiende a aumentar, dando lugar a un fenómeno de disociación, percibido socialmente, donde los objetivos que se expresan en los discursos no se corresponden con las prácticas reales⁹. Desde este punto de vista, la concertación educativa es un proceso con fuerte capacidad para promover la discusión tanto sobre el pasado como sobre el futuro. Obliga a los actores sociales a definir qué quieren transmitir a las futuras generaciones y constituye un recurso importante para reducir el déficit de sentido que caracteriza a la sociedad contemporánea.

En síntesis, los pactos educativos son necesarios para enfrentar la dinámica neoliberal o fundamentalista pero, al mismo tiempo, son mucho más exigentes desde el punto de vista de la articulación entre saber experto y lego, de la superación de visiones

⁹ Este fenómeno -que caracteriza no sólo a las políticas educativas sino al conjunto de las políticas públicas- está en la base de la debilidad de los procesos democráticos en la región. La discusión de este tema está volviendo a ser de actualidad. J. Nun (2000).

particularistas y de la significación social de las cuestiones sobre las cuales los ciudadanos son convocados a pactar. Estas dificultades, sin embargo, también incrementan significativamente la necesidad de los pactos. Para superar dichas dificultades será preciso reconocer la importancia del aspecto reflexivo, voluntario, conciente, claramente político, que asume la tarea de construir los pactos educativos. En esa línea se ubica la experiencia reciente de la elaboración y sanción de una nueva Ley Nacional de Educación en la República Argentina, que analizaremos en los puntos siguientes de este artículo.

La concertación en el proceso de elaboración de la ley

Llevar adelante un proceso de concertación de políticas educativas implica, en primer lugar, asumir la posibilidad de superar el conjunto de dificultades mencionadas en los puntos anteriores. El «pacto educativo», en consecuencia, va mucho más allá de una táctica política. Es un proceso que forma parte de un proyecto de sociedad. Concebido de esa manera, es importante recordar que los pactos son una *construcción social* y, en ese sentido, deben ser considerados como un *proceso* que puede pasar por momentos de ritmos más intensos o más lentos, que pueden abarcar más o menos actores y una mayor o menor amplitud desde el punto de vista de los compromisos asumidos. Asimismo, los procesos de concertación política pueden expresarse a través de modalidades muy diferentes. En el caso de las políticas educativas, la modalidad más común en las últimas décadas –aunque no la única– ha sido la *ley*¹⁰.

Es bien sabido que muchos problemas educativos importantes no son problemas legales. La ley tiene, por ello, limitaciones importantes desde el punto de vista del contenido sustantivo de los acuerdos que pueden expresarse en su texto. Pero la ley también está asociada a la participación de determinados actores e instituciones –Parlamento y Partidos Políticos– que, si bien son propios de un sistema democrático, están sufriendo en la actualidad un profundo proceso de erosión desde el punto de vista de su representatividad y de la confianza que generan en la sociedad, particularmente en los países de América Latina.

A pesar de estas limitaciones, la ley tiene virtudes que no pueden ser subestimadas. En primer lugar, es importante recordar que, en la tradición político-educativa argentina, la ley no sanciona prácticas existentes sino que constituye un programa de acción y un impor-

¹⁰⁾ Además de la ley, otra modalidad frecuente es la que se expresa a través de los *planes de educación*. En América Latina uno de los casos más interesantes fue el del Plan Decenal de educación de República Dominicana, en la década de los años noventa. Actualmente está en proceso de discusión un plan decenal en Colombia.

tante factor de legitimidad –o de ilegitimidad– de las políticas de transformación. El ejemplo más claro de esta tradición puede encontrarse en la comparación entre la ley 1420 –sancionada en el año 1884– y la Ley Federal de Educación –sancionada en 1993. La Ley 1420 declaró la obligatoriedad de la escuela primaria de siete grados, pero sólo en 1960 el país pudo alcanzar la universalización de la cobertura de ese nivel. A fines del siglo XIX, la ley 1420 era una «utopía», pero durante muchas décadas su texto operó como un factor legitimador de las políticas y de las demandas sociales por la educación popular. La ley Federal de Educación, en cambio, fue identificada como uno de los factores del deterioro de la educación y, en ese sentido, percibida como socialmente ilegítima por amplios sectores de la población. Si bien esta ley declaró la obligatoriedad escolar desde los 5 años de edad hasta el final de la enseñanza básica de 9 años, no fue utilizada como fundamento de las demandas sociales y muy pocos atribuyen a ella los progresos en términos de cobertura que experimentó el sistema educativo argentino en los últimos años.

Esta comparación ilustra la significativa importancia que asume el proyecto político global en el cual se inscribe la sanción de una ley de educación. Su texto obliga a definir el *sentido* de la acción educativa o, dicho en otros términos, el proyecto de sociedad que la educación se propone construir. En el caso argentino, la discusión de la ley de educación puso de manifiesto la necesidad de superar el sentido definido por la ley 1420 a fines del siglo XIX, basado en el proyecto de construir el Estado-Nación por un lado, y de romper. Por otro, con el sentido dominante en la conciencia social según el cual la ley federal respondía al modelo neo-liberal de sociedad. Los contenidos de la nueva ley declaran a la educación y al conocimiento como un bien público y asumen que la acción educativa es una estrategia fundamental en el proceso de *construcción de una sociedad más justa*. El hecho que haya existido un amplio consenso social acerca de estos objetivos no debería ser subestimado y da lugar a un análisis sobre el cual ahora sólo es posible indicar algunos puntos.

En primer lugar, este consenso indica que se ha producido un cambio muy importante en el «clima ideológico» con respecto al existente en la década de los años noventa. La experiencia de la aplicación de las recetas neo-liberales dejó en el país un saldo muy doloroso, que se traduce –entre otras muchas consecuencias– en el agotamiento del discurso basado en la privatización, la desregulación y el mercado como solución a todos los problemas¹¹. Sin embargo, el acuerdo no implica negar la existencia de algunos aspectos problemáticos. El principal de ellos se refiere al interrogante acerca de cómo expresan ahora sus demandas e intereses los sectores sociales que concentran

¹¹ Véase Stiglitz (2003).

la acumulación de riqueza. ¿Estamos ante un verdadero acuerdo o esos sectores –siguiendo la hipótesis de Giddens– han roto sus vínculos con la sociedad y dejan de participar o interesarse por los debates públicos?¹²

El segundo punto sobre el cual queremos llamar la atención se refiere al proceso mismo de elaboración de la ley. El supuesto sobre el cual se apoyan las estrategias de concertación es que cuanto más diversas sean las formas de participación, mayor será el grado de legitimidad del resultado que se logre. Al respecto, nos parece importante señalar las posibilidades y diferencias de las dos formas de participación más importantes que se utilizaron en el caso argentino: *la consulta y el debate*.

En el caso argentino, gran parte del proceso de participación en la elaboración de la nueva ley se efectuó a través de la consulta, tanto a la ciudadanía como a los docentes, a través de jornadas de discusión y encuestas de opinión. La consulta tiene limitaciones obvias, ya que sólo permite que la población elija entre opciones definidas por los que la organizan. Sin embargo, la experiencia indica que no deberíamos subestimar el valor de la consulta, cuya principal virtud es evitar debates socialmente superados. Así, por ejemplo, la consulta permitió comprobar el alto grado de consenso que existía en la sociedad sobre una serie de propuestas tales como la necesidad de declarar la obligatoriedad de la escuela secundaria, la unificación de la estructura del sistema, el fortalecimiento de los mecanismos nacionales de gobierno, el acceso universal a las nuevas tecnologías de la información, la asignación de recursos para programas de equidad y de compensación de desigualdades, la obligatoriedad de la enseñanza de un idioma extranjero y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, entre otras.

Con respecto a otros temas, en cambio, la consulta resulta insuficiente y el debate es necesario. Tal es el caso, por ejemplo, de la enseñanza religiosa, el financiamiento de la demanda, la evaluación y el pago por desempeño docente. Pero, al contrario de la consulta, el debate tiene menos fertilidad desde el punto de vista de promover acuerdos. Los temas de debate suelen tener una fuerte carga ideológica, en los cuales los diferentes sectores tienen poca voluntad o posibilidad de modificar sus posiciones y los actores ponen el acento en los principios y no en las formas concretas de acción a nivel de políticas y de programas.

Frente a estos temas, las soluciones adoptadas fueron diversas. En algunos casos predominó la orientación política de la mayoría; en otros el tema quedó fuera de la

¹² Una evidencia en la línea de esta hipótesis fue proporcionada por las entrevistas a responsables de recursos humanos de un grupo de las principales empresas radicadas en el país. Las entrevistas pretendían conocer qué demandas tenían esas empresas al sistema educativo nacional. Las respuestas mostraron que en este sector existe una significativa falta de interés por el sistema educativo local, ya que sus sistemas de reclutamiento y formación están globalizados (Delich et al, 2004)

norma legal para que la discusión prosiga y se llegue eventualmente a algún acuerdo en el futuro; en otros, por fin, se adoptaron soluciones intermedias y de compromiso, aceptadas por los sectores en pugna. No es posible, en los límites de este artículo, desarrollar cada una de estas alternativas. Sin embargo, es importante destacar que cuando la forma de negociación se desarrolla a través del debate, tienden a participar casi exclusivamente los sectores organizados, a través de sus especialistas o representantes. Asimismo, la negociación a través del debate modifica el papel del Ministerio de Educación. En algunos casos el Ministerio debe dirimir las diferencias basándose en sus propias opciones políticas mientras que en otros debe actuar como mediador, facilitando la búsqueda de alguna solución de compromiso.

Desde esta perspectiva, el carácter público de la educación le otorga al Estado un papel central en la definición de objetivos y estrategias que no pueden ser el mero reflejo de las demandas de cada sector particular. El Estado asume así su responsabilidad no sólo en términos de convocar a construir los pactos educativos, sino también en representar los intereses generales y los intereses de los sectores excluidos. Sólo el Estado puede hablar por los que están afuera y no están representados a través de organismos corporativos.

En tercer lugar, es importante analizar el papel de los partidos políticos. A diferencia de otras modalidades de pacto, una ley tiene que ser discutida por el Parlamento, en el cual se asienta la representación de la ciudadanía a través de los partidos políticos. Más allá de la crisis de representación y del bajo nivel de confianza que tienen hoy los partidos, particularmente en los países de América latina, los pactos educativos ponen de manifiesto la tensión que existe entre promover acuerdos sociales y promover acuerdos entre partidos políticos. En el caso de la Ley de Educación Argentina, se adoptó una estrategia de consulta y debate en varias etapas, la última de las cuales fue la discusión en el Parlamento. Al respecto, es importante recordar que dicho proceso pasó por tres grandes etapas: la primera, en la cual se discutió un documento con propuestas sobre los principales ejes de las políticas educativas, elaborado por el Ministerio de Educación; la segunda, donde se discutió el texto de un borrador de proyecto de ley redactado a partir de los aportes que brindó la consulta sobre el documento, y la tercera, que tuvo lugar en el Congreso Nacional, donde el proyecto elaborado con todos los aportes de la discusión, fue presentado, debatido y aprobado por ambas cámaras legislativas. En las dos primeras etapas, los actores de la discusión fueron los docentes, los ciudadanos, las organizaciones de distintos tipo (sindicatos, Iglesias, asociaciones de padres, grupos empresarios, organizaciones sociales no gubernamentales, etc.), mientras que sólo en la tercera, los actores fueron los partidos políticos a través de sus diputados y senadores en las respectivas cámaras del Parlamento.

Esta metodología permitió que el proyecto de ley que el Poder Ejecutivo presentara al Congreso Nacional estuviera dotado de un consenso social muy amplio, ya que era el resultado de las consultas, debates y negociaciones entre los diferentes actores. Si bien varios diputados y senadores involucrados en los temas educativos participaron de las actividades de consulta y debate llevadas a cabo antes de la presentación del proyecto, lo cierto es que el Congreso y los partidos políticos en tanto tales no fueron los protagonistas principales de la elaboración de la ley.

Conclusión final

El pacto no es un instrumento válido en sí mismo, sino que constituye un procedimiento articulado con un proyecto social basado en el propósito de construir una sociedad equitativa y dinámica. En ese contexto, concertar políticas educativas es parte de un proceso más general de fortalecimiento de la ciudadanía y de construcción de un orden político democrático. Desde esta perspectiva filosófico-social, los procesos de concertación democrática son una forma de ejercicio de la solidaridad consciente y reflexiva que exigen las nuevas estructuras sociales. Mientras en el capitalismo industrial existía lo que se concebía como «solidaridad orgánica», es decir, una solidaridad semejante a la que existe entre las diferentes partes de un organismo donde no hay una decisión voluntaria de ser solidario, en el nuevo capitalismo, en cambio, los niveles de solidaridad orgánica disminuyen y para vivir juntos será necesario querer vivir juntos, será necesario adherir a un proyecto necesariamente político que se proponga lograr la inclusión de los excluidos, que se proponga garantizar igualdad de oportunidades a todos.

En este sentido, el tipo de pactos como el que se ha sido desarrollado en este artículo, deber ser visto como parte de un proyecto social más amplio. Trabajar *hacia la construcción de una sociedad más justa* responde a la necesidad de otorgar un nuevo sentido compartido que oriente la acción educativa hacia un objetivo común, donde la dimensión política nuevamente adquiere un lugar fundamental.

Referencias bibliográficas

- BECK, U. (2002). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*. Paris: Aubier.
- CALDERON, F. (COORD.) (2003). *¿Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells*. 2 vols. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 vols. Madrid: Alianza.
- (1997). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- COHEN, D. (1998). *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DELICH, A.; IAIES, G.; KARPF, L.; RUBIAL, L. (2004). *Sistema educativo y mundo laboral, en las perspectivas de responsables de RRHH*. Buenos Aires: OEI-BID, versión mimeo.
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- NUN, J. (2000). *Democracia, ¿gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PNUD (2004). *La democracia en América Latina; Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- STIGLITZ, J. (2003). *Los felices 90. La semilla de la destrucción*. Buenos Aires, Taurus.
- TEDESCO, J.C. (2007). *El nuevo pacto educativo*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- (2002) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TENTI FANFANI, E. (2005). *La Condición Docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO-Buenos Aires - Siglo XXI-Argentina.
- UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir*. París: UNESCO.

El Pacto por la Educación en Cataluña. La realidad y el deseo

David Medina

Profesor de Filosofía. EA Maria Rúbies (Barcelona)

Resumen

Se examina en este artículo en qué medida el cambio de gobierno en la Generalitat de Cataluña a finales de 2003 supuso un giro en la política educativa de esta comunidad autónoma. Los tres partidos que entonces formaron gobierno concedieron en su programa una importancia destacada a la cuestión educativa. En los meses siguientes, se desarrolló un amplio debate entre todos los agentes sociales implicados en la educación. El debate concluyó con la firma de un gran acuerdo, cuyo objetivo fundamental fue dar mayor equidad al sistema educativo catalán. El autor repasa todos factores que incidieron en el debate y muestra hasta qué punto la red escolar de Cataluña, caracterizada por la existencia de centros públicos y centros privados, está aquejada por una creciente tendencia a la polarización social y económica.

Palabras clave: educación, pacto social, política educativa en Cataluña.

Abstract: *The Agreement on Education in Catalonia. Reality and Desire*

This article examines in which way the change of government in the Generalitat of Catalonia at the end of 2003 supposed a turn in the educative policy of this autonomous community. The three parties that then made up the regional government granted in their political programme an outstanding importance to educational issues. In the following months, a broad dialogue between all the implied social agents in education was developed. The dialogue ended with the signature of a relevant agreement, whose main target was to confer greater fairness to the Catalan education system. The author reviews all factors which influenced the debate and shows to what extent the school network of Catalonia, characterized by the existence of state and private schools, is affected by an increasing tendency to the social and economic polarization.

Key Words: education, social agreement, education policy in Catalonia.

El llamado *Pacte Nacional per a l'Educació*, un acuerdo de carácter social sobre varios aspectos del sistema educativo catalán, se firmó el 20 de marzo de 2006, en el último tramo de la legislatura del gobierno de coalición –el Tripartit– formado por el Partit Socialista de Catalunya (PSC), Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) e Iniciativa per Catalunya-Verds (ICV-EUiA). La legislatura del Tripartit, que comenzó en diciembre de 2003, fue el resultado de las elecciones autonómicas de noviembre de ese mismo año; elecciones que permitieron componer una nueva mayoría en el Parlament de Catalunya tras 23 años de gobierno convergente. El pacto educativo catalán se comenzó a gestar desde el mismo día en que se constituyó la coalición de gobierno. Desde ese momento se inició un proceso que se prolongó durante más de dos años hasta que, finalmente, tras un periplo de avances y retrocesos, no exento de desencuentros y tensiones, más de veinte entidades suscribieron el documento definitivo.

El Pacto Nacional para la Educación fue, como queda dicho, un acuerdo de carácter eminentemente social, del que quedaron excluidos desde el inicio los partidos de la oposición política –y, muy en particular, *Convergència i Unió* (CiU). Los subscriptores del Pacto fueron, por una parte, los socios del conglomerado gubernamental –y principalmente dos de ellos, ERC, a quien en el reparto de las consejerías le había correspondido la de Educación, y el PSC, el socio mayoritario– y, por otra, una larga lista de entidades sociales, que conviene citar por extenso, aunque eso no debería ocultar que su participación en los debates fue muy desigual. Fueron, pues, firmantes del Pacto por la parte social los sindicatos CCOO, UGT y USOC, las cuatro patronales catalanas de la enseñanza privada (*Agrupació Escolar Catalana*, *Associació Professional de Serveis Educatius de Catalunya*, organismo del *Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya*, *Confederació de Centres Autònoms d'Ensenyament de Catalunya*, *Federació Catalana de Centres d'Ensenyament*), cuatro federaciones de padres (*FAPAC*, *FAPAES*, *FAPEL* y la *Federación de padres de alumnos de educación especial*), las asociaciones municipalistas (*Federació de Municipis de Catalunya* y *Associació Catalana de Municipis i Comarques*), la *Associació de Joves Estudiants de Catalunya* (AJEC), los movimientos de renovación pedagógica y el *Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències*. Sería injusto, en fin, no mencionar una notable ausencia, la de *USTEC-STE*, el sindicato mayoritario en la enseñanza pública.

Para entender el Pacto Nacional para la Educación será necesario situarlo, para empezar, en su contexto. Eso requerirá que prestemos atención, en primer lugar, al espacio político, y en concreto al programa de gobierno acordado por el PSC, ERC e

ICV-EUiA en diciembre de 2003, esto es, el llamado *Pacte del Tinell*. Luego nos ocuparemos de seguir las principales etapas que llevaron al documento final, para entrar, por último, en un análisis detallado de los contenidos del mismo.

En diferentes pasajes de las explicaciones que siguen aparecerá como elemento reiterativo la constatación de la fractura que separa, por una parte, la voluntad social y política de alcanzar un consenso educativo lo más amplio posible y, por otra, la realidad educativa que ese consenso debería transformar. Pero aún en el espacio que dibuja la voluntad de consenso es posible identificar líneas que no son plenamente armónicas. Desde mi punto de vista, no hay encaje conceptual entre las diferentes medidas que propone el Pacto Nacional para contener la tendencia a la dualización social que aqueja al sistema educativo catalán y la decidida apuesta que se hace en él por la autonomía escolar, que parece justamente apuntar en la dirección contraria. En cualquier caso, el objetivo último de este trabajo es, justamente, identificar la amplitud, el significado y las causas de esas fracturas y disonancias.

Quisiera aclarar todavía una última cosa antes de entrar en materia. Sería del todo ingenuo suponer que el consenso en educación puede realizarse de una manera plena, sin fisuras ni desajustes. Sería ingenuo pensar eso, y sería también injusto suponer que la existencia de tales fisuras invalida el espacio de consenso alcanzado, o que el carácter inevitable de las disonancias que se dan en ese espacio hace imposible y no deseable el intento de construirlo.

Las raíces del pacto educativo en Cataluña: la Conferencia Nacional de Educación y el Pacto del Tinell

La última legislatura de *Convergència i Unió*, siendo responsable de Enseñanza¹ Carme-Laura Gil, ya estuvo dominada por la idea del consenso educativo. Para alcanzarlo se organizó desde la Consejería la llamada *Conferència Nacional d'Educació*, cuyos trabajos se desarrollaron entre 2000 y 2002.

La Conferencia Nacional –inaugurada en un acto solemne por el entonces presidente de la Generalitat, Jordi Pujol, en octubre de 2000– se organizó en siete secciones.

¹ El lector atento observará que en ocasiones hablo del Departamento de Enseñanza y en otras del Departamento de Educación. No es un descuido. Una de las primeras cosas que trajo consigo el cambio de gobierno en Catalunya fue el cambio de nombre de esa Consejería.

Al frente de cada una de ellas se puso, en calidad de coordinador, a una persona de prestigio en el ámbito universitario y a dos equipos de trabajo, uno de carácter técnico y otro de carácter participativo. Las siete secciones fueron: Sección I: Descentralización y autonomía de centros; Sección II: Importancia y función social del profesorado; Sección III: Atención a la diversidad; Sección IV: La formación y la inserción laboral; Sección V: Evaluación de los aprendizajes y orientación; Sección VI: Enseñanzas artísticas; Sección VII: Competencias básicas.

El objetivo de la Conferencia Nacional era sentar las bases de un gran acuerdo de carácter social que permitiera, por una parte, dar estabilidad al sistema educativo catalán y ponerlo, por así decir, al abrigo de los sucesivos cambios en la legislación básica del Estado y, por otra, rectificar ciertas tendencias que ya desde finales de la década de los años noventa se percibían como síntomas de una crisis del servicio escolar cada vez más evidente. El documento con el que se cerró la Conferencia difícilmente puede entenderse si no se pone en relación con el fuerte debate que suscitó la Ley de Calidad impulsada por el Partido Popular desde el gobierno de Madrid. En ese documento final se afirman los principios que habían presidido todos los trabajos de los dos años anteriores:

La Conferencia Nacional de Educación ha sido una iniciativa del Gobierno de la Generalitat para realizar un diagnóstico exhaustivo de nuestro sistema educativo, una vez completado el calendario de aplicación de la reforma educativa derivada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que, como es bien sabido, Catalunya ha tenido un papel decisivo [...]. La Conferencia no se ha impuesto más limitación que el mantenimiento de los principios básicos que en su momento inspiraron la reforma: democracia, libertad, equidad y preservación de nuestra identidad nacional. Y todo el proceso se ha justificado por la necesidad de conocer los puntos fuertes y débiles del sistema, con la voluntad de avanzar por el camino de la mejora constante, sin falsas soluciones milagrosas ni planteamientos simplistas ante problemas complejos. Cabe pensar que esta Conferencia presenta sus propuestas para la mejora del sistema educativo catalán en un momento difícil para mantener los principios citados. El camino de la contrarreforma iniciado por el Gobierno del Estado, sin haber llevado a término previamente un diagnóstico equivalente al nuestro [...] nos aleja sin duda de muchas de las medidas aquí propuestas.²

² *Conferència Nacional d'Educació, Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes* (Barcelona, 2002), pp. 5 y 7.

El calendario electoral y el vuelco que dieron a la composición del Parlament de Catalunya los resultados de noviembre de 2003 pusieron punto final a la Conferencia Nacional de Educación, pero no a la idea de la necesidad del consenso educativo, ni a la convicción de que éste debía establecerse, no en el ámbito político, a través de un acuerdo de partidos, sino en el ámbito social. Esos temas ocupan un lugar destacado en el capítulo dedicado a Política Educativa del *Acuerdo para un gobierno catalanista y de izquierdas en la Generalitat de Catalunya*, el llamado *Pacto del Tinell*, suscrito en diciembre de 2003 por el PSC, ERC e ICV-EUiA.

Los partidos que suscribieron el acuerdo de gobierno, tras afirmar que la educación iba a ser considerada como su «prioridad central», se comprometieron a impulsar

en el marco de un Pacto Nacional para la Educación y la elaboración de la Ley Catalana de Educación [...] cinco acuerdos básicos: un acuerdo con los ayuntamientos para cooperar en la educación de la ciudadanía; un acuerdo de corresponsabilidad educativa con las familias; un acuerdo con el profesorado para desarrollar una carrera docente estimulante; un acuerdo con las escuelas financiadas con fondos públicos para compartir responsabilidades; un acuerdo con la comunidad educativa para gestionar los centros de manera autónoma y eficaz³.

Es éste el primer documento público en el que aparece la expresión «Pacto Nacional para la Educación». Pero no sólo eso. Quedaba ya definida en él la estructura en cinco partes que iba a ser característica del proyectado acuerdo. Y también los principales contenidos del mismo. En cuanto a estos contenidos, detallados en los siguientes 18 puntos que se recogen en el capítulo sobre política educativa del Pacto del Tinell, resulta manifiesto que la principal preocupación de sus redactores era la creciente dualización de la red escolar, esto es, la tendencia –especialmente marcada en los núcleos urbanos– hacia la consolidación de una escuela concertada en la que se escolarizan preferentemente los hijos de las clases medias, mientras que la escolarización de los hijos de las familias con menos recursos se produce de forma mayoritaria en la escuela de titularidad pública. Más adelante analizaremos esta tendencia con más detalle⁴. Por ahora, lo significativo es tomar nota de que esa dualización de la

³ *Acord per a un Govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya*, 14 de diciembre de 2003, p. 35.

⁴ Para tener una idea de hasta qué extremo ha llegado la dualización educativa en Catalunya es imprescindible consultar el trabajo de X. Bonal (coord.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005* (Barcelona, 2006). En particular, es de lectura obligada la primera parte de ese anuario: «Indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya». Pueden ser también de utilidad: X. Bonal, X. Rambla, M. Ajenjo, *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya* (Barcelona, 2004), D. Medina (coord.), *L'educació secundària a debat* (Barcelona, 2005), F. Ferrer (coord.), *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003* (Barcelona, 2006).

red escolar se planteó como el problema básico al que debía dar respuesta el nuevo gobierno en el ámbito de la educación. El objetivo fundamental de la coalición de izquierdas fue, tal como quedó recogido en el Tinell, «avanzar hacia una red integradora de todos los centros sostenidos con fondos públicos para evitar la dualización del sistema educativo, asegurando un servicio sin ningún tipo de discriminación y con un nivel satisfactorio de calidad». Este objetivo debería alcanzarse a través de un proceso tendente a «igualar los centros concertados con los centros públicos» al menos en dos aspectos: todas las escuelas deben respetar el principio de gratuidad de la enseñanza y las condiciones de escolarización no deben ser diferentes en función de la titularidad pública o privada de los centros⁵.

Las diferentes medidas que se recogen en el Pacto del Tinell apuntan todas en la misma dirección, pero conviene hacer alguna diferencia entre ellas y agruparlas en dos capítulos distintos, aunque complementarios. Tendremos entonces, en el primero de esos capítulos, una serie de dispositivos destinados a corregir ciertas prácticas de selección del alumnado habituales en la escuela concertada. Esos dispositivos son, de hecho, tres. El primero de ellos, la creación de las Oficinas Municipales de Escolarización, debería servir para dar mayor transparencia a los procesos de admisión del alumnado en los centros escolares. Es, sin duda, una propuesta poco agresiva, que presupone que el mero hecho de centralizar la información y la recepción de las solicitudes en un único punto del municipio debería tener efectos positivos en la distribución equilibrada del alumnado entre los diferentes tipos de centros. El segundo de los mecanismos en que se confiaba para incidir en ese mismo objetivo es la planificación educativa, un aspecto tradicionalmente opaco en la gestión de la Consejería de Enseñanza bajo el gobierno convergente. Durante muchos años no habían sido ni públicos ni claros los criterios para abrir o cerrar centros, para aumentar o disminuir el número de líneas, para decidir sobre la concertación, etc. La coalición de izquierdas se propuso hacer frente a esa opacidad desplazando parcialmente la responsabilidad de la planificación educativa a las administraciones locales. La gestión compartida entre el Departamento de Enseñanza de la Generalitat y los ayuntamientos, se afirma en el Pacto del Tinell, asegurará «la planificación de la oferta educativa y el mapa escolar, la oferta de plazas escolares públicas y la evaluación de las necesidades de escolarización en lo concerniente a la creación de nuevos centros públicos y a la concesión de nuevos conciertos a los centros de titularidad privada»⁶.

⁵ *Ibidem*, p. 36

⁶ *Ibidem*, p. 36.

La última de las medidas dirigidas a los centros concertados que pactaron los socios del futuro Tripartit fue la de comprometerse a «revisar los conciertos educativos». En cierto modo, daban así la razón a las patronales, que durante años se habían venido quejando de la insuficiencia del módulo de concierto, lo que, en definitiva, justificaría el incumplimiento generalizado del principio de gratuidad de la enseñanza. El razonamiento que durante mucho tiempo se había esgrimido era bien simple: puesto que las cantidades que la Generalitat destinaba a los conciertos educativos no cubrían los gastos reales de la escolarización, los titulares de las escuelas no habían tenido más remedio que cobrar una parte de sus servicios a las familias que acudían a ellos. Xavier Bonal describe con toda nitidez lo que él llama el «pacto tácito» que había caracterizado la política educativa de *Convergència i Unió*: «un pacto tácito», escribe Bonal, «entre una buena parte del sector concertado, que se excusa alegando la falta de recursos públicos para cobrar cuotas a las familias y, más allá de eso, para seleccionar al alumnao que atiende, y una administración educativa que históricamente ha mirado para otro lado ante las irregularidades porque la concertación era un mecanismo más barato que la creación de plazas públicas»⁷. Enfocada desde este ángulo, la voluntad de «revisar» los conciertos expresa la decisión de romper con esa situación heredada. Y esa idea se enuncia de forma rotunda, sin demasiados matices: para garantizar la «gratuidad de la enseñanza y el cumplimiento de su misión social», se lee en el documento del Tinell, «se actualizarán los conciertos de las escuelas que cumplan la normativa y se rescindirán los conciertos de las escuelas que la incumplan»⁸.

Como se ha dicho, el conjunto de medidas de política educativa acordadas entre los partidos del Tripartit conviene distribuirlo en dos capítulos. Nos hemos ocupado hasta ahora del primero de ellos, en el que quedan englobadas todas las iniciativas tendientes a situar las escuelas concertadas en el marco de la legalidad, reconociendo, sin embargo, que la insuficiencia de las cantidades destinadas a los conciertos explicaba –aunque sería excesivo decir que justificaba– el hecho de que se hubieran situado fuera de él. El segundo capítulo de que hablamos está formado por un extenso repertorio de propuestas pensadas para potenciar los centros de titularidad pública. Algunas de ellas tenían un carácter puramente administrativo y quedaron luego al margen del Pacto Nacional: es el caso, por ejemplo, del traspaso de la enseñanza de adultos, hasta entonces dependiente de la Consejería de Bienestar Social, a la

⁷ Xavier Bonal y María Jesús Larios, «La consolidació del Servei Públic d'Educació», en X. Bonal (coord.) *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*, op. cit., p. 364.

⁸ *Acord per a un Govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya*, 14 de diciembre de 2003, p. 35.

Consejería de Enseñanza. Otras iniciativas –como el «Plan de choque para la mejora de los centros públicos» o el «Plan de impulso del aprendizaje de las lenguas»– apenas quedaron recogidas en el texto del Pacto Nacional y son cuestiones todavía hoy abiertas. El núcleo de las propuestas pensadas para la escuela pública se puede resumir en tres ítems, dos de los cuales recuperan en buena medida los trabajos de las dos primeras secciones de la Conferencia Nacional. Tenemos, por una parte, la convicción de que la mejora de la escuela pública requiere modificar las condiciones laborales de quienes trabajan en ella. El texto del Acuerdo del Tinell –leído retrospectivamente, a la luz de lo que finalmente sería el Pacto Nacional– es un tanto confuso, algo que sin duda indica la presencia de varios redactores, que escriben desde sensibilidades bien diferentes. Evoluciona desde una reivindicación salarial –que pronto cayó en el olvido– hacia una afirmación taxativa de la conveniencia de establecer una carrera profesional para los docentes –y en este último extremo, en la lectura retrospectiva que proponemos, es donde recae, finalmente, el énfasis. Quienes suscribieron el documento del Tinell se comprometían a

mejorar la retribución del profesorado, primando su formación permanente, a fin de permitir incorporar mejoras en los proyectos educativos de los centros y en la práctica educativa, así como la promoción profesional del profesorado⁹.

Otro de los ítems a que aludíamos enuncia uno de los temas que luego más importancia tendrían, no sólo en la redacción del Pacto Nacional, sino en el quehacer diario de la Consejería de Educación a lo largo de toda la legislatura del Tripartit. La potenciación de la autonomía escolar no ha sido quizá una cuestión de grandes repercusiones en los medios de comunicación, pero sí, a nuestro parecer, la que más caracteriza el cambio de rumbo en política educativa que vino aparejado al cambio de color político en el gobierno de la Generalitat. En el Acuerdo del Tinell están ya contenidos todos los elementos de esa nueva orientación, con la que se pretende

conseguir, de acuerdo con la comunidad educativa una gestión autónoma y eficaz de los centros. Para ello [...] se establecerá una línea específica de recursos financieros, materiales, técnicos y humanos, vinculados al desarrollo del proyecto educativo de centro (PEC), temporizado y evaluable, con especial atención a los centros ubicados en zonas social y económicamente desfavorecidas¹⁰.

⁹ *Ibíd.*, p. 36

¹⁰ *Ibíd.*, p. 36

La última propuesta que nos queda por considerar, la introducción de la «sexta hora» en la escuela pública, llegaría finalmente a convertirse en el elemento más emblemático y, a la vez, en el más polémico del Pacto Nacional. Para entender qué significa la expresión «sexta hora» hay que recordar algunas peculiaridades de la doble red educativa catalana que no tienen equivalente en todas las otras comunidades autónomas. Las escuelas de titularidad privada –casi todas ellas– incorporan en Cataluña una hora más de escolarización para sus alumnos, bajo el concepto de actividades complementarias de carácter no estrictamente curricular. Esa hora de más –la sexta hora, puesto que se añade a las cinco horas lectivas diarias establecidas legalmente– comportaba diversas diferencias entre los centros públicos y concertados. En primer lugar, a lo largo de la etapa de primaria, los alumnos escolarizados en centros concertados tenían unas mil horas más de clase –el equivalente a un curso escolar– respecto al alumnado de los centros públicos. En segundo lugar, la sexta hora se había presentado tradicionalmente como una de las razones que explicaban la no gratuidad de las escuelas concertadas. Aunque tendremos que ocuparnos con más detalle de todo el debate que luego acompañó –y acompaña aún hoy– a la cuestión de la sexta hora, conviene señalar que el compromiso del Pacto del Tinell fue acabar con esas diferencias y «ampliar y mejorar [en los centros públicos] una oferta educativa atractiva [...], *con más horas de clase* y más servicios educativos»¹¹.

Intersecciones e interferencias

Analizar el proceso que llevó al Pacto Nacional para la Educación requeriría atender a múltiples escenarios. Aunque quede fuera de los márgenes de este trabajo el examen exhaustivo de todas las piezas del rompecabezas, no debería perderse de vista la complejidad de las intersecciones e interferencias que se fueron produciendo a lo largo de los meses en que se fue gestando la construcción del consenso educativo en Cataluña. Trazaremos, pues, las grandes líneas del *background*, esbozándolas apenas, en la esperanza de que otros puedan enfocarlas con mayor atención.

El Pacto Nacional estuvo condicionado por el contexto político español y catalán. El 14 de marzo de 2004, las elecciones generales dieron la victoria al PSOE. Uno de

¹¹ *Ibidem*, p. 36. El subrayado es mío.

los efectos inmediatos del cambio en el gobierno español fue la paralización de la Ley de Calidad -a finales de mayo de 2004- y la puesta en marcha de la iniciativa parlamentaria que llevaría a la sustitución de la ley educativa del Partido Popular por una nueva legislación básica, la LOE, publicada en el Boletín Oficial dos años más tarde -en mayo de 2006. Es decir, los debates sobre Pacto Nacional para la Educación en Cataluña coinciden exactamente en el tiempo con la elaboración de la nueva ley orgánica. Los contactos entre el Ministerio de Educación y la Consejería catalana fueron constantes durante todo ese período y difícilmente puede entenderse el Pacto Nacional al margen de la LOE, aunque no sea menos cierto -y esto parece más significativo- que la LOE estuvo en ciertos temas condicionada por el Pacto Nacional, de modo que algunos títulos de la ley -por ejemplo, el título V, sobre participación, autonomía y gobierno de los centros- parecen expresamente pensados para ajustarse a las propuestas que se estaban debatiendo en Cataluña. Valga como muestra el artículo 120.4 de la LOE, en el que se da fundamento legal a la introducción de la sexta hora en la escuela pública catalana:

Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o *ampliación del horario escolar* en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas¹².

En el período que comentamos, el de la VII legislatura del Govern de la Generalitat, la política catalana -y la española- estuvo marcada de una forma muy intensa por la elaboración de nuevo Estatuto de Autonomía de Cataluña -aprobado en referéndum en junio de 2006. Los debates del Estatut estuvieron siempre presentes en los diferentes momentos por los que fue atravesando el Pacto Nacional, y en cierto modo explican -tanto como la LOE- los avances y retrocesos en las negociaciones. Sin embargo, la relación entre ambos textos es más bien tenue. El Estatut, por su carácter constituyente, establece un marco legislativo general, pero sería inútil rastrear en su articulado líneas concretas de política educativa. De todos modos, hay que destacar en relación con el tema que estamos tratando el artículo 21, «Sobre derechos y deberes en el ámbito de la educación». Se entrevé en él la dificultad de integrar las dos redes de escolarización; un problema que había sido de primer orden en el

¹²⁾ El subrayado es mío.

Acuerdo del Tinell. El apartado 1 del artículo citado enuncia el deber del poder público: «Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y a acceder a la misma en condiciones de igualdad. La Generalitat debe establecer un modelo educativo de interés público que garantice estos derechos»¹³. En el apartado 2 del artículo que comentamos, y como no podía ser de otro modo dado el ordenamiento jurídico del Estado, se reconocen los conciertos educativos de las escuelas de titularidad privada. A renglón seguido, se reitera el principio constitucional de la gratuidad, cuyo cumplimiento está en el núcleo de la tendencia a la dualización característica del sistema educativo catalán: «La enseñanza es gratuita en todas las etapas obligatorias y en los demás niveles que se establezcan por ley». Por supuesto, estos principios generales están en el núcleo del Pacto Nacional, que se presenta ante todo como una respuesta a la dualización. Pero en el Estatut, y sería absurdo que fuera de otro modo, nada se dice de la sexta hora o de los Contratos Programa. Hay otros detalles en los que se podría marcar el encaje de ambos textos (por ejemplo, sobre las competencias de los municipios en educación, sobre la importancia de las actividades extraescolares, etc.). También hay algunas descoordinaciones difíciles de entender. Sin embargo, una consideración más en profundidad de las conexiones entre ambos documentos no nos haría avanzar mucho respecto a lo que ya llevamos dicho.

Dejemos, pues, el debate del Estatut como trasfondo general de todo nuestro relato. Pero antes de retomar la cronología del debate educativo en Cataluña habrá que echar un vistazo al ámbito de la política económica. En febrero de 2004, el Gobierno de la Generalitat y las organizaciones sindicales y empresariales firmaron un documento al que todas las partes concedieron enorme importancia, *el Acuerdo estratégico para la internacionalización, la calidad de la ocupación y la competitividad de la economía catalana*. Este documento, que bajo el rótulo «Dotación de capital humano» incluye un apartado específico de contenido educativo, debería haber sido decisivo, pero de hecho no tuvo la incidencia que cabía esperar. No puede decirse que no haya en el Pacto Nacional ninguna referencia al *Acuerdo estratégico*, pero las que hay fueron incluidas a última hora, en un anexo, y como consecuencia de las presiones de las organizaciones sindicales. No es este el lugar para adentrarse en un examen pormenorizado de las relaciones entre uno y otro texto, que mostraría, en el mejor de los casos, algunos parecidos de familia entre ambos, pero no una coordinación general, ni siquiera en las líneas más básicas. Nos tendremos que conformar otra

¹³ No fue fácil ponerse de acuerdo en los términos en que debía expresarse esta idea. En el Pacto Nacional se mantuvo la expresión «servicio público educativo» que estaba originariamente en el Estatut y que acabó siendo sustituida por la de «modelo educativo de interés público».

vez con una muestra de lo que estamos diciendo. En el Acuerdo estratégico se concede una especial importancia a fomentar «la presencia del inglés en la vida curricular y escolar del alumnado» y se establece el compromiso de «impartir en lengua inglesa una de las materias de Educación Secundaria Obligatoria a partir del curso 2006-2007 de forma generalizada, y en el curso 2005-2006 en la medida que los recursos humanos disponibles lo permitan»¹⁴. La idea, por cierto, está también en el Estatut: «Los poderes públicos deben promover el conocimiento suficiente de una tercera lengua al finalizar la enseñanza obligatoria» (art. 44.1). Por sorprendente que parezca, ¡nada se dice sobre todo esto en el Pacto Nacional!

El mundo de la educación no puede desvincularse de otros ámbitos de la actividad política. Pero, en el caso que nos ocupa, más que las aportaciones procedentes de otros espacios, lo más relevante fue la secuencia de acciones que se encadenaron en el ámbito de la llamada «comunidad educativa» -un territorio con reglas e inercias propias, a veces un tanto cerrado a otras dinámicas. Si nos situamos dentro de las fronteras de esa «comunidad», la cronología del Pacto Nacional se detiene durante unos meses, en los que la llegada de un nuevo equipo de personas a la Consejería de Educación impuso un paréntesis durante el cual lo prioritario fue hacer frente a los requerimientos de lo cotidiano. Hubo que atender, además, a las previsibles dificultades de adaptarse a la Ley de Calidad, cuya aplicación habría requerido modificar muchas cosas en el día a día de escuelas e institutos. Luego, a finales de febrero de 2004, un reajuste en el gobierno afectó especialmente a los puestos cubiertos por los políticos de ERC. La causa, como se recordará, fue la entrevista de Josep-Lluís Carod-Rovira, presidente de la formación republicana, con miembros de ETA. Carod-Rovira abandonó el gobierno, el hasta entonces Conseller d'Educació, Josep Bargalló, pasó a ocupar la vicepresidencia del gabinete de Maragall -en calidad de Conseller en Cap- y su puesto fue cubierto, a su vez, por la diputada al Parlament Marta Cid. A partir de marzo, como se ha explicado, el cambio del escenario político en España supuso un respiro. La Ley de Calidad no se iba a aplicar. Pero desde ese momento, lo urgente fue poner en marcha el nuevo curso escolar. De los compromisos del Tinell no se volvería a hablar hasta el verano de 2004, cuando las urgencias de lo inmediato permitieron tomar aliento de nuevo.

La primera fase de elaboración del Pacto Nacional llevó aproximadamente un año, desde junio de 2004 a septiembre de 2005. A lo largo de toda esta etapa se sucedieron

¹⁴ *Acuerdo estratégico para la internacionalización, la calidad de la ocupación y la competitividad de la economía catalana*, 16 de febrero de 2005, p. 16

múltiples documentos, que nos limitaremos aquí a indicar, para considerar en el próximo epígrafe algunos de los núcleos temáticos compartidos por todos ellos. En junio de 2004 la Consejería decidió que el órgano donde debía iniciarse el diálogo para establecer un pacto sobre educación debía ser el Consell Escolar de Catalunya, que presentó su propuesta en octubre bajo el título de *Document-guio sobre el Pacte Nacional per a l'Educació*. El siguiente paso se dio ya a finales de año. Se encargó entonces a cinco grupos de expertos que redactaran sendos documentos referidos a los cinco temas fijados en el Tinell y ratificados por el Consell Escolar: profesorado, autonomía de centros, servicio público educativo, familia y educación, corresponsabilidad de los ayuntamientos en la educación. El grupo de trabajo sobre el profesorado era básicamente el mismo que se había ocupado de ese tema en la Conferencia Nacional. En los restantes casos, el encargo se hizo a personas que no habían participado en las secciones de la Conferencia. En los cinco grupos de trabajo, además de expertos independientes, había personas directamente vinculadas a la administración, que no quiso dejar un excesivo margen para que se introdujeran novedades respecto a los compromisos políticos contraídos por los socios del Tripartit. El encargo estuvo acabado en enero de 2005, momento en que se presentó públicamente como recopilación de las aportaciones hechas el documento *Idees per al debat*. A partir de ese momento, se empezó a hablar en muchos foros -incluso en los claustros de profesores- sobre las propuestas en que debería concretarse el Pacto Nacional. El Consell Escolar volvió a intervenir con un nuevo documento en abril de 2005 -*Aportacions del Consell Escolar de Catalunya al Pacte Nacional per a l'Educació*. Los grupos de trabajo elevaron a definitivas sus conclusiones, tras varias rondas de entrevistas con diferentes organizaciones educativas, en sus *Recomanacions al Govern de la Generalitat de Catalunya* (junio de 2005). Y finalmente el Departamento de Educación hizo su propuesta en septiembre: *Projecte de Pacte Nacional per a l'Educació. Oportunitat i compromís*.

La construcción del consenso: dificultades y expectativas

Abordaremos en este epígrafe cuatro cuestiones que, a mi entender, constituyen el núcleo del Pacto Nacional y del debate que llevó a él: la de las Oficinas Municipales de Escolarización, la de los Contratos Programa, la de la sexta hora y la de la autonomía escolar. A diferencia de lo que hemos hecho en el apartado anterior, no nos centraremos

en el proceso de negociación –que siguió abierto, ganando incluso en intensidad, entre septiembre de 2005 y marzo de 2006, aunque no hubo nuevos documentos públicos en ese periodo. En lugar de seguir la cronología, enfocaremos ahora las medidas que se han mencionado en sí mismas, evaluando su efectividad y los problemas que, en cada caso, acarreó su inclusión en el texto definitivo.

Las Oficinas Municipales de Escolarización

La definición de las Oficinas Municipales de Escolarización (OME) –que, como se recordará, ya estaban anunciadas en el acuerdo del Tinell– está recogida en el apartado del Pacto Nacional dedicado a la corresponsabilidad de los ayuntamientos en materia educativa. El texto especifica cuáles son los objetivos de estas Oficinas:

Velar por el cumplimiento de la legalidad del proceso de admisión del alumnado mediante las Comisiones de Escolarización, proporcionar información y orientación a las familias, procurar una distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas que permita su integración, facilite la cohesión social y favorezca la calidad educativa adecuada para toda la población escolar¹⁵.

Pero la puesta en marcha de las OME se produjo mucho antes de que el Pacto Nacional llegara a firmarse. De hecho, en marzo de 2006 ya habían pasado unas cuantas cosas en relación con las OME, incluso en los tribunales de justicia.

La creación de las OME hay que situarla en el Decreto de matriculación publicado en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (DOGC) el 2 de abril de 2004. El mismo mes que se publicó ese decreto, doce municipios catalanes suscribieron un convenio con el Departamento de Educación y de ahí surgieron las primeras OME. Durante el curso escolar 2005-2006, las OME se extendieron a 25 municipios más. En el curso 2006-2007, el número de municipios que disponían de una OME se elevó a 61: una cifra pequeña si se compara con las expectativas que había hecho despertar la medida en sus primeros meses de aplicación.

En efecto, la aparición de las OME fue celebrada en muchos municipios, especialmente en aquéllos que veían en ellas una posibilidad para incidir en la distribución de la matrícula escolar y, así, invertir determinadas tendencias de segregación del alumnado en

¹⁵ *Pacte Nacional per a l'Educació*, 20 de marzo de 2006, p. 31

función de su origen social. Algunos centros hacen muy poco para evitar esas situaciones y parecen más bien interesados en discriminar y seleccionar y, así, mantener una cierta «distinción social», en la que cifran su atractivo para las familias de clase media y clase media-alta. Las OME sirvieron para detectar algunas de esas prácticas y en los informes que se han hecho sobre su actuación se encuentran casos de manifiesta ilegalidad: por ejemplo, rechazar la solicitud presentada alegando que el centro estaba lleno en el primer curso de infantil (algo que sencillamente es imposible), informar que las cuotas eran de pago obligatorio (hecho que contradice el derecho a una educación gratuita), etc.¹⁶

Las expectativas que habían despertado las OME quedaron, sin embargo, muy lejos de ser satisfechas. Las cifras son, en este sentido, reveladoras. Por ejemplo, en su primer año de funcionamiento, las oficinas de escolarización de Tarrasa (una población de casi 200.000 habitantes) y Mataró (más de 100.000 habitantes) recibieron tan sólo 47 y 33 solicitudes respectivamente. Este hecho parece responder a razones diversas: la mayor proximidad del centro escolar respecto de los domicilios de las familias, la posibilidad de visitar el centro y poder hablar con la dirección, la opinión generalizada de que entregar la solicitud en el centro elegido aumenta las posibilidades de conseguir plaza en él. A todo ello hay que sumar la limitación de las competencias de las OME como consecuencia de una decisión judicial. El decreto de matriculación de abril de 2004 fue recurrido por la *Federació d'Associacions de Mares y Pares de l'Escola Lliure de Catalunya* (FAPEL)¹⁷. La sentencia interlocutoria que dictó la Sección Quinta de la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña supuso una importante limitación de la capacidad de acción de las OME. De acuerdo con esa interlocutoria, la función de preinscripción del alumnado debía quedar reservada exclusivamente a los centros educativos; es decir, las OME sólo pueden recoger las preinscripciones y hacerlas llegar a las escuelas elegidas en primera opción. Esto podría parecer una modificación menor, pero abonaba el comportamiento de la mayoría de familias al que antes aludíamos.

La confianza con que en el acuerdo del Tinell se presentó la creación de las OME como dispositivo capaz de corregir las tendencias a la segregación social que afectan al sistema educativo catalán parece hoy excesiva. La experiencia ha mostrado que la segregación escolar del alumnado depende de factores que exceden en gran medida

¹⁶ I. González y O. Valiente, «Les Oficines Municipals d'Escolarització i el paper de l'Administració local en les polítiques d'accés escolar», en X. Bonal (coord.), *L'estat de l'educació a Catalunya*, op. cit., pp. 269-285.

¹⁷ En el DOGC de 25 de febrero de 2005, el Departamento de Educación hizo públicas las interlocutorias dictadas en octubre de 2004 por la Sección Quinta de la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña en el recurso administrativo presentado por la FAPEL contra el Decreto 252/2004, de 1 de abril.

el ámbito de acción de las OME. Se requerirían políticas mucho más enérgicas para obtener los resultados deseados y corregir las desigualdades hoy existentes en Cataluña en el acceso a la educación obligatoria. Entre estas políticas cabe citar algunas cuyo reconocimiento en el Pacto Nacional es o bien demasiado ambiguo o bien inexistente: el establecimiento de un porcentaje máximo de alumnos con necesidades educativas específicas en cada centro –una medida que, a nuestro entender, está exigida por la LOE (art. 87.1)–, el incremento del número de plazas reservadas para ese tipo de alumnado durante el periodo ordinario de matriculación, la redefinición de las actuales zonas escolares con el objetivo de hacerlas cuando sea posible más diversas y menos homogéneas desde el punto de vista socioeconómico.

Los Contratos Programa

Los Contratos Programa, una de las medidas más innovadoras del Pacto Nacional, deben ser entendidos, ante todo, como un mecanismo para contrarrestar la deriva hacia la dualización educativa. A través de la implantación progresiva de ese tipo de contratos se pretende avanzar hacia la gratuidad efectiva de la enseñanza y, en definitiva, igualar los derechos y deberes de los centros públicos y concertados. Con este objetivo, para cuya consecución se fija un plazo de seis años, el Pacto Nacional prevé incorporar dos modalidades de dotación económica variable que completarían los módulos estándar de los conciertos. La primera de estas dos modalidades de dotación económica extraordinaria cae bajo el rótulo de «ayudas de carácter general». Estas ayudas están destinadas «a los centros concertados que, a partir de un determinado porcentaje, escolaricen alumnado en situación económica desfavorecida en las etapas educativas obligatorias y en el segundo ciclo de la educación infantil»¹⁸. La segunda modalidad son los Contratos Programa propiamente dichos. Se definen como

un instrumento que permita singularizar la dotación de recursos a los centros educativos de acuerdo con las necesidades del alumnado, el entorno y el proyecto educativo de cada centro, de tal manera que posibilite la prestación del servicio público educativo en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades para todo el alumnado, tanto en el acceso como a lo largo de su escolarización¹⁹.

¹⁸ *Pacte Nacional per a l'Educació*, 20 de marzo de 2006, Annex II: Acord annex de concreció per al desenvolupament de l'apartat III del Pacte Nacional per a l'Educació, relatiu al servei públic educatiu, p. 62

¹⁹ *Ibidem*, p. 63

Ambas fórmulas se sostienen sobre el principio de las obligaciones mutuas que contraen la Administración y los titulares de los centros concertados. Por una parte, la Administración reconoce la insuficiencia de los conciertos y los completa, anticipándose a la prevista revisión generalizada de los mismos –algo que se plantea como una necesidad que debe resolverse en el futuro, pero cuyo ámbito de discusión excede las competencias del Pacto Nacional²⁰. Por otra parte, a través de las dos modalidades que se arbitran, los centros concertados se comprometen a respetar el imperativo de la gratuidad plena de la educación y, de ese modo, a aceptar una distribución más equitativa de los alumnos en situación socioeconómica desfavorecida.

El Contrato Programa plantea, sin embargo, algunas cuestiones para las que no hay respuesta en el Pacto Nacional. Esas cuestiones, que tienen que ver con la misma concepción de ese tipo de contratos, se agravan si se considera además la escasa implantación que han tenido en sus dos primeros años de existencia. En el primer año, correspondiente al curso escolar 2006-07, se formalizaron siete Contratos Programa. En el segundo año, correspondiente al curso escolar 2007-08, la cifra no será superior a 20²¹. Sin embargo, más allá de las cifras, el problema es de concepto. De acuerdo con la fórmula del Contrato Programa, los centros de titularidad privada más comprometidos en atender equitativamente las necesidades de escolarización y ajustarse a la plena gratuidad obtienen, por esa misma razón, un incremento en el importe de sus conciertos. Pero, ¿qué ocurre con aquellos centros que no manifiesten ningún interés en llegar a formalizar un Contrato Programa y que, indirectamente, reconocen, por tanto, su falta de compromiso con la distribución equitativa del alumnado y con la máxima de la gratuidad? Estos centros renuncian a una mejora del módulo de concierto para mantener la homogeneidad social de su alumnado y dar así satisfacción al deseo de las familias que los escogen, de las que cabe suponer que han elegido esa opción, no tanto por el ideario o la peculiaridad pedagógica de la escuela, sino con la

⁽²⁰⁾ Se dicen dos cosas en el Pacto Nacional respecto a la cuestión de la revisión generalizada de los conciertos. Por una parte, se establece el compromiso de encargar un estudio que establezca de una manera realista el coste de la escolarización en los centros privados: «La Administración encargará un estudio económico para determinar los costes estándar de los centros educativos financiados con fondos públicos [...] Las conclusiones de este estudio han de servir de marco de referencia para el establecimiento de los módulos de los conciertos educativos» (*Pacto Nacional per a l'Educació*, 20 de marzo de 2006, p. 26). Por otra parte, se reconoce que la revisión de los módulos tiene un alcance estatal y que, por tanto, son otras las instancias que pueden hacerla efectiva: «Para cumplir con el apartado referente a la revisión de los importes de los módulos para gastos de funcionamiento de los centros concertados, el Departamento de Educación se compromete a impulsar, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación del Estado, la comisión de estudio que a ese respecto se establece en la disposición adicional vigésimo novena de la LOE [en el texto, por error, se hace referencia a la adicional trigésima]. Así mismo, el resultado del estudio de los módulos que se establece en este Pacto Nacional constituirá el marco de referencia para la revisión y, si es el caso, la adecuación de los mencionados módulos» (Ibidem, Annex II: Acord annex de concreció per al desenvolupament de l'apartat III del Pacte Nacional per a l'Educació, relatiu al servei públic educatiu, p. 61).

⁽²¹⁾ En Cataluña hay más de 1200 centros de titularidad privada (*Estadística de l'Educació. Sèries anuals. 1996-1997/2005-2006*).

voluntad de situar a sus hijos en un contexto de relaciones con hijos de otras familias de la misma extracción socioeconómica. ¿Puede la Administración admitir esa clara decisión, por parte de los centros y por parte de una porción significativa de la ciudadanía, de mantener la segregación social en el ámbito educativo? Pasado el período transitorio de seis años al que se hace referencia en el documento del Pacto Nacional, los centros que no se hayan acogido a ningún tipo de Contrato Programa y que sigan cobrando cuotas y, de ese modo, seleccionando a su alumnado, ¿mantendrán los conciertos? El Pacto no podía dar respuesta a estas cuestiones, básicamente porque la normativa que regula el concierto educativo tiene un carácter estatal y depende, en definitiva, del modo en que vaya desplegándose la LOE. Pero no por ello, las preguntas que acabamos de formular pierden sentido. El Contrato Programa quizá no vaya a ser la solución para evitar la dualización escolar, pero por ahora está sirviendo como instrumento para mostrar, incluso cuantitativamente, cuál es la intensidad de esa tendencia.

La sexta hora

La sexta hora, como se explicó páginas atrás, era uno de los factores que agudizaban la dualización de sistema educativo catalán, y no sólo porque las condiciones de escolarización en los centros públicos y concertados fueran diferentes desde el punto de vista del horario de los alumnos, sino también por el hecho de que la prestación de una hora más de clase en las escuelas de titularidad privada era -y continúa siendo- la principal justificación para cobrar una cuota a las familias. Dicho de otra manera, la sexta hora permitía a los centros concertados respetar formalmente el principio de gratuidad de la enseñanza obligatoria y, al mismo tiempo, escapar de él, dado que esa hora de más se considera como un extra añadido a lo estrictamente obligatorio. La decisión de romper esta dinámica e incorporar también la sexta hora en las escuelas públicas es uno de los elementos más característicos del Pacto Nacional. Cuando menos, es al que más atención han prestado los medios de comunicación.

Pero la sexta hora ha sido y es todavía una cuestión sumamente polémica. Las centrales sindicales que firmaron el Pacto -CCOO y UGT- lo hicieron sabiendo que la sexta hora tenía en contra la opinión mayoritaria del profesorado. El sindicato más representativo de la enseñanza pública en Cataluña -USTEC- se negó a firmar el Pacto justamente por esa razón. Los argumentos que se han esgrimido en la polémica tienen diferente valor. A lo largo de todas las negociaciones, fue constante la cuestión de

establecer sin ambigüedades que la sexta hora no significaría un aumento de las obligaciones de los profesores. Pero ese compromiso estaba presente ya en Pacto del Tinell y se repitió en el documento del Pacto Nacional:

El Departamento de Educación dotará a los centros [de infantil y primaria públicos] para que puedan programar para todo el alumnado de educación primaria la sexta hora [...] El Departamento de Educación aumentará específicamente la plantilla de los centros de manera que permita la organización de esta hora en condiciones de calidad y sin incrementar la dedicación lectiva del profesorado²².

Otras argumentaciones, más ajustadas a lo que luego iba a ocurrir, apuntaban a la dificultad de confeccionar los horarios de los docentes, que, por primera vez, deberían ser distintos de los de los grupos de alumnos. El debate sobre este particular, resumido en la consigna sindical «mayor cantidad no equivale a más calidad», se entretejió con otras líneas polémicas. Se adujo que el incremento de horas lectivas se haría a costa de sacrificar algunos de los mecanismos de atención a la diversidad de que disponían los centros -agrupamientos flexibles de grupos, desdoblamientos, profesores de refuerzo, etc. Existía también la percepción de que el nuevo modelo organizativo que hacía necesario la sexta hora, al dislocar el horario de los diferentes profesores de un centro -que hasta el momento era homogéneo-, haría mucho más difícil encontrar espacios horarios en que coincidieran todos, de modo que la coordinación del trabajo quedaría seriamente comprometida. La falta de asesoramiento eficaz a los centros por parte del Departamento de Educación sobre los modelos organizativos que requería la sexta dio en gran parte la razón a quienes argumentaron en este sentido. Finalmente, otra línea de discusión quedó abierta cuando se contrastó el enorme esfuerzo económico y organizativo que suponía la sexta hora con el incomprensible silencio del Pacto Nacional sobre los problemas de la enseñanza secundaria. Si había que dar un impulso a la enseñanza pública, se dijo, el centro de atención debía ser la secundaria, donde realmente se detectan enormes dificultades en el trabajo

²² *Pacte Nacional per a l'Educació*, 20 de marzo de 2006, p. 23. El incremento de la plantilla de los centros queda especificado con todo detalle en el anexo I: «Protocol d'aplicació de la sisena hora en l'educació primària dels centres educatius públics» (Ibidem, pp. 55 y ss.). La idea estaba ya en el acuerdo del Tinell, en el que, al hablar de la sexta hora, se dice que su implantación se hará «sin que comporte un incremento de las horas de dedicación del profesorado» (*Acord per a un Govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya*, 14 de diciembre de 2003, p. 36). De hecho, las horas lectivas del profesorado se han reducido durante el periodo de implantación de la sexta hora como consecuencia de un acuerdo firmado entre CCOO y el Departamento de Educación (*Acord de la Mesa sectorial de personal docent no universitari*, 17 de noviembre de 2005). Han pasado de 25 a 24 en el curso 2006-2007 y está previsto que se reduzcan a 23 en el curso 2007-08

diario en las aulas y donde se manifiesta con toda crudeza el fracaso escolar: en Cataluña un 30% de los jóvenes abandona la enseñanza secundaria obligatoria sin conseguir graduarse, y otro 30% no consigue completar los estudios de bachillerato –una cifras alarmante si se consideran esos mismos indicadores en otros países europeos o en otras comunidades autónomas españolas con un nivel de riqueza semejante al de Cataluña.

La sexta hora se ha aplicado por primera vez durante el curso escolar 2006-07 en los centros escolares situados en municipios de más de 10.000 habitantes, lo que representa aproximadamente un 80% de los centros públicos. El próximo curso la ampliación del horario lectivo se hará efectiva también en los municipios de entre 5.000 y 10.000 habitantes, quedando entonces cubierto el 90% de los centros. Los problemas organizativos que se tenían están lejos de haberse resuelto y, además, ha surgido una nueva dificultad que no estaba prevista: la incorporación masiva de maestros –4.600 en total²³– para poder implantar la sexta hora de acuerdo con los compromisos contraídos con las centrales sindicales ha ocasionado graves dificultades para encontrar sustitutos que cubran las bajas por enfermedad, algo que ha complicado aún más la cuestión organizativa. El debate sigue abierto y resulta muy difícil hacer una valoración, siquiera provisional, para la que habrá que esperar, cuando menos, un par de años más. Por supuesto, el problema de las sustituciones, aunque pueda repetirse el curso próximo, es coyuntural. Pero hay cuestiones que no tienen, por ahora, respuesta. ¿Habrá servido el enorme esfuerzo económico que representa la sexta hora para contener la tendencia a la dualización? ¿La calidad de la enseñanza en los centros públicos, medida en términos de atención a los alumnos en grupos más reducidos o en términos de coordinación entre los equipos de profesores, se mantendrá a pesar de las dificultades que en ambos aspectos plantea la sexta hora?

Autonomía escolar

Cuando se habla de autonomía escolar es preciso, antes que nada, situarse en el contexto de la política educativa de la Unión Europea para evitar las posibles confusiones que pueda ocasionar la polisemia del término, que muchas veces suele entenderse de una forma imprecisa y cargada de connotaciones positivas procedentes del

²³ El incremento total representa un 15,4% de la plantilla de Infantil y Primaria contabilizada en el último curso, el 2005-06, en que la escuela pública no había aún incorporado la sexta hora. (*Estadística de l'Educació. Sèries anuals. 1996-1997/2005-2006*)

significado que tiene en otros ámbitos. La doctrina de la Comisión Europea sobre la autonomía escolar se remonta, como mínimo a 1995. De ese año es el *Libro Blanco sobre la Educación*, en el que se lee, por ejemplo:

Los sistemas de educación y formación podrán adaptarse mejor [a los nuevos requerimientos sociales] mediante una mayor autonomía de lo agentes responsables, claramente informados de las misiones que se les confían. Se trata, pues, de dar una mayor autonomía a los establecimientos de base. La experiencia muestra que los sistemas más descentralizados son también los más flexibles, los que se adaptan más rápido y permiten desarrollar nuevas formas de cooperación con el tejido social²⁴.

Esta recomendación de potenciar la autonomía escolar ha tenido durante la última década un eco desigual entre los socios comunitarios. En un informe reciente –de 2005–, realizado por el Danish Technological Institute bajo el amparo de la Comisión Europea, se insiste en que algunos países de la Unión –entre los que expresamente se cita a España– han avanzado poco todavía en ese sentido. En apoyo de la tesis que se defiende en ese informe se presentan los resultados obtenidos por los diferentes estados en las pruebas PISA, TIMSS y PIRLS, a partir de los cuales se presenta una correlación positiva entre los resultados escolares y la autonomía de los centros. Los autores concluyen con algunas recomendaciones que conviene tener presentes para hacerse una idea de cuáles pueden ser las implicaciones extremas de la idea de autonomía escolar. Dicen:

Los diseñadores de las políticas educativas y las autoridades deberían considerar si sus sistemas educativos confieren suficiente autonomía a las escuelas respecto a las decisiones sobre asignaciones presupuestarias, la contratación y el despido de profesores, las políticas sobre disciplina y otros aspectos al caso²⁵.

La incorporación del concepto de autonomía en la definición de los centros públicos catalanes está ya en el acuerdo del Tinell. Bastante antes de que se firmara el Pacto Nacional, el Departamento de Educación de la Generalitat se decidió a ponerla en práctica a través de una resolución del *Diari Oficial* de julio de 2005, mediante la que

²⁴ Comisión Europea: *Livre blanc sur l'éducation et la formation: Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*, Bruselas, 1995, p. 35.

²⁵ Danish Technological Institute: *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Bruselas, 2005, p. 14.

inició un plan experimental para «promocionar la autonomía de los centros docentes públicos»²⁶. En la primera versión del Pacto Nacional –el texto de septiembre de 2005–, la idea de autonomía escolar tenía un papel preeminente. En ese documento, la referencia a las directrices europeas era manifiesta:

La experiencia de otros países de nuestro entorno es [...] muy significativa. La mejora de los niveles de éxito escolar y el incremento de la tasas de escolarización en la educación secundaria postobligatoria está a menudo asociada, en estos países, al hecho de que sus sistemas educativos hayan sabido desplegar una amplia autonomía de los centros, siendo este un aspecto significativo, que, en combinación con otros, incide en la mejora de los resultados obtenidos [...]. [Con una mayor autonomía escolar] se pretende superar la minuciosidad de las normas y dar respuestas más flexibles y adecuadas a contextos cada vez más complejos y cambiantes y, así, poder atender las demandas del entorno escolar²⁷.

El texto definitivo del Pacto Nacional cambió considerablemente en el capítulo de autonomía escolar. El pasaje que acabamos de citar, por ejemplo, desapareció de la versión definitiva. En esos cambios resultaron decisivas las presiones de las centrales sindicales –y, en particular, las de la UGT. Las diferentes facetas de la autonomía que se recogen en el Pacto Nacional quedaron, pues, muy matizadas y subordinadas constantemente a la necesidad de mantener siempre como objetivo final la concepción de la educación como una herramienta al servicio de la cohesión social. Se reconoce, por ejemplo, que los centros pueden decidir sobre su plan de estudios, pero sin que eso pueda implicar competencia entre unos centros y otros y, como consecuencia de ello, se introduzcan mecanismos selectivos en la escolarización. «El Departamento de Educación», se dice en el Pacto Nacional, «debe garantizar que no puedan constituirse centros con una determinada especialización curricular que comporte procesos de selección del alumnado»²⁸.

Como ocurre con los otros temas que hemos comentado, es pronto para hacer una valoración del modo en que la autonomía escolar está transformando la realidad de los centros públicos de educación en Cataluña. De todos modos, no quisiera acabar este escrito sin reiterar lo que en diferentes momentos de la negociación he

⁽²⁶⁾ DOGC núm. 4.433 - 25/07/2005: RESOLUCIÓ EDC/2237/2005, de 19 de juliol, de convocatòria pública per a l'autorització de plans estratègics per a la promoció de l'autonomia dels centres docents públics per al període 2005-2009.

⁽²⁷⁾ *Projecte de Pacte Nacional per a l'Educació. Oportunitat i compromís*, Barcelona, septiembre 2005

⁽²⁸⁾ *Pacte Nacional per a l'Educació*, 20 de marzo de 2006, p. 49.

defendido al respecto. No lo expondré con palabras mías: en ocasiones es mejor dejar que otras voces expongan las mismas ideas. Me remito, pues, a la opinión del profesor Francesc Raventós, expuesta en un artículo suyo sobre la crisis de los sistemas educativos europeos:

En los últimos tiempos, detectamos el uso de unos mismos lenguajes y de unas políticas que convergen en la flexibilidad, la autonomía, el control de los resultados, etc. Si hasta hace no mucho la columna vertebral de la política educativa se dirigía principalmente hacia la igualdad de oportunidades, la integración y la cohesión social, parece que en el momento actual se orienta hacia nuevas finalidades políticas, básicamente dirigidas hacia la competitividad y la competencia económica²⁹.

La realidad y el deseo

Quizá el lector, al acabar de leer este trabajo, tenga la impresión de que su autor no ha sido capaz de decidir en favor o en contra del Pacto Nacional. Y, efectivamente, así es. No he querido pronunciar un sí o un no. Las cuestiones que plantea el Pacto Nacional son demasiado complejas para poder pronunciarse sobre ellas sin matices. En todo caso, he querido mostrar los problemas que contienen las principales propuestas del Pacto Nacional, cuál es su orientación general y cuáles las resistencias con las que ha chocado su implantación. He querido también indicar una cierta descoordinación entre, por un lado, el conjunto de iniciativas que enuncia el Pacto Nacional para hacer frente a la dualización educativa y, por otro, la idea de autonomía escolar, en la que puede identificarse con claridad el peligro de que se avance en el sentido contrario. Desde mi punto de vista, el Pacto Nacional debe entenderse ante todo como la expresión del deseo de la izquierda social y política catalana de reorientar el sistema educativo hacia la cohesión social y hacia la equidad. Ese deseo impregna todas las páginas del documento y quizá explique también la disonancia que acabo de señalar. Al fin y al cabo, si hay algún espacio en que las contradicciones puedan aceptarse ese espacio es, precisamente, el ámbito del deseo. Otra cuestión es saber si

²⁹ F. Raventós, «La crisi del sistemes educatius europeus», en J. Prats y F. Raventós (coord.), *El sistemes educatius europeus. ¿Crisi o transformació?* (Barcelona, 2005), p. 14.

ese deseo es suficiente para transformar la realidad. Pero decidir sobre eso requiere que la dialéctica entre el deseo y la realidad se desarrolle en el tiempo y, por tanto, por ahora lo prudente parece suspender el juicio.

Referencias bibliográficas

Acord per a un Govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya, 14 de diciembre de 2003.

Acuerdo estratégico para la internacionalización, la calidad de la ocupación y la competitividad de la economía catalana, 16 de febrero de 2005.

BONAL, X. (COORD.) (2006). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X., RAMBLA, X. Y AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.

COMISION EUROPEA (1995): *Livre blanc sur l'éducation et la formation: Enseigner et Apprendre*. Bruselas: Vers la société cognitive.

CONFERÈNCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ (2002). *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

DANISH TECHNOLOGICAL INSTITUTE (2005). *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Bruselas.

Estadística de l'Educació. Sèries anuals. 1996-1997/2005-2006, Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, s/f.

FERRER, F. (COORD.) (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.

MEDINA, D. (COORD.) (2005) *L'educació secundària a debat*. Barcelona: Serbal. *Pacte Nacional per a l'Educació*, Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, Barcelona, marzo 2006.

Pacte Nacional per a l'Educació. Idees per al debat, enero 2005.

Pacte Nacional per a l'Educació. Recomanacions al Govern de la Generalitat de Catalunya, junio 2005.

PRATS, J. Y RAVENTÓS, F. (COORD.) (2005). *El sistema educatiu europeu. ¿Crisi o transformació?* Barcelona. Fundació «la Caixa».

Projecte de Pacte Nacional per a l'Educació. Oportunitat i compromís, septiembre 2005.

Anexos a la sección monográfica
**Los pactos autonómicos
y el pacto social por la educación**

PACTE NACIONAL PER A L'EDUCACIÓ¹

El Pacto² considera necesario poner en marcha políticas orientadas a mejorar la calidad y eficacia del sistema educativo, facilitar el acceso de todas las personas a la educación y a la formación permanente, promover el reconocimiento y los estímulos profesionales del profesorado, de modo que se avance hacia una escuela inclusiva y se abra la educación a un mundo más amplio.

Para abordar estos aspectos es necesario solucionar las siguientes cuestiones:

- Resolver las disfunciones que puede producir la doble red de oferta educativa
- Promover nuevas formas de organización de los centros docentes públicos
- Incorporar elementos de estímulo a la carrera profesional de los docentes
- Identificar y poner en práctica las líneas de cooperación con las familias
- Identificar y poner en práctica las líneas de cooperación y corresponsabilidad con los ayuntamientos

Para conseguir estos objetivos se requiere el compromiso del Gobierno, de las familias y del profesorado y del resto de los profesionales de la educación, así como del alumnado y de los centros educativos. Es necesario también un compromiso de corresponsabilidad de los ayuntamientos con la educación. Es exigible, así mismo, el compromiso del conjunto de la sociedad, y una implicación positiva de los medios de comunicación.

Aunque el currículo no forma parte del contenido del Pacto, se considera que una reflexión crítica sobre la educación no puede darse por acabada sin hacer referencia a ello. Por ello, el Gobierno y los agentes sociales consideran necesario abrir el diálogo y la participación en torno a los nuevos planteamientos curriculares.

¹ Traducción de María Cruz Fernández Iglesias.

² Después de un año y medio de intensas negociaciones el 20 de marzo de 2006 se firmó en Cataluña el *Pacte Nacional per a l'Educació* entre el Gobierno de la Generalitat y 20 organizaciones representativas de la comunidad escolar. En el ámbito sindical, fue firmado por UGT, CCOO y USOC. El resto de sindicatos se abstuvieron de suscribirlo y el sindicato mayoritario de la escuela pública en Cataluña USTEC (sindicato afín a Esquerra Republicana bajo cuya esfera de influencia se encontraba la Consejería de Educación) lo rechazó.

I. ASPECTOS GENERALES

El Gobierno se compromete a incrementar progresivamente los recursos económicos destinados a educación, con el objetivo de conseguir en un plazo de 6 años una convergencia con el esfuerzo de financiación pública que realiza la media de los países de nuestro entorno, situada alrededor del 6% del PIB.

Los firmantes del acuerdo consideran necesario crear una Comisión de Seguimiento que:

- Vele por el cumplimiento del Pacto y realice el seguimiento y propuestas presupuestarias que sean necesarias.
- Desarrolle aquellas propuestas que no habiéndose podido concretar en este Pacto, se consideren relevantes para incorporarlas sucesivamente.
- Prevea nuevas iniciativas que puedan enriquecer el contenido del Pacto para mejorarlo y actualizarlo de forma continua.

La Comisión de Seguimiento estará integrada por representantes de la Administración y representantes de las organizaciones y entidades firmantes. Estará presidida por la consejera, que podrá delegar en un representante del Departamento de Educación.

II. FAMILIA Y EDUCACIÓN

El documento destaca la creciente necesidad de conciliar la vida familiar con la vida laboral y social y el compromiso que han de asumir las familias de colaborar en el trabajo cotidiano de sus hijos e hijas y con la vida del centro educativo. También se resalta la importancia de abrir la educación al entorno escolar y considerar las actividades educativas fuera del horario lectivo. Se consideran los proyectos educativos para la ciudad y para el territorio como valiosos instrumentos para ayudar a construir una sociedad verdaderamente educadora.

Acuerdos relativos a familias y educación

Principios

Las relaciones entre la institución escolar y la familia y su acción educativa han de ser complementarias y reforzarse mutuamente, debiendo amparar el esfuerzo de los estudiantes.

La dimensión individual de la participación de las familias en la escuela:

- **Garantizar a las familias una adecuada información de los centros educativos** (proyecto educativo, funcionamiento interno, así como servicios complementarios que ofrece y coste de éstos).
- **Compromiso de las familias con la educación y establecimiento de protocolos de cooperación entre familias y centros educativos**, especialmente cuando estas se incorporan por primera vez al centro.
- **Compromiso de los centros educativos con las familias**, ofreciendo asesoramiento y atención con la finalidad de que éstas puedan compartir con los profesionales la evolución educativa de sus hijos e hijas y establecer canales eficaces de comunicación e intercambio.
- **Respeto al proyecto educativo de los centros**. Las familias y el alumnado escolarizado en un centro del servicio público educativo tendrán que respetar su proyecto educativo aunque no lo compartan.
- **Compatibilidad de la actividad laboral con las obligaciones educativas de las familias**. El Gobierno y las organizaciones patronales y sindicales promoverán la regulación de permisos laborales que permitan compatibilizar el trabajo con las obligaciones educativas de las familias.

La dimensión colectiva de la participación de las familias en la escuela: las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos:

- **Reconocimiento del papel de las AMPA como asociaciones de utilidad pública**. En el marco de la ley catalana de educación el Gobierno impulsará el reconocimiento del papel de las AMPA como asociaciones de utilidad pública y promoverá medidas fiscales y de soporte a su tarea.
- **Incluir el grado de participación de las AMPA en la evaluación de los centros educativos**. Los centros y el territorio han de fomentar y promover la participación activa de las familias en las AMPA, y el grado de participación ha de ser también objeto de evaluación de los centros educativos.
- **Establecimiento de canales estables de interlocución entre las federaciones de AMPA y la Administración educativa**. A estos efectos, el Departamento de Educación designará un responsable de las relaciones con las federaciones y confederaciones de AMPA.
- **Soporte y Asesoramiento a las actividades formativas organizadas por las federaciones de AMPA**. El Departamento de Educación continuará

prestando su apoyo y asesoramiento a las actividades formativas, y, en concreto, a las Escuelas de Padres.

- **Formación específica dirigida al profesorado para mejorar las relaciones con las familias.** De acuerdo con lo que establece el Plan Marco de Formación Permanente 2005-2010 y los acuerdos de formación permanente con la escuela concertada, se contemplará una formación específica dirigida a dar al profesorado la capacitación necesaria para mejorar las relaciones con las familias.

La participación desde la dimensión del Consejo Escolar de Centro

Promover una gestión democrática y responsable de los centros educativos. La futura ley catalana de educación definirá los diferentes órganos de gobierno de los centros docentes y delimitará sus funciones. En este sentido, el consejo escolar de centro se tendrá que definir como órgano de gobierno, de participación y control en la admisión de alumnos y de control de la gestión, que corresponde a la dirección y al equipo directivo de acuerdo, en todo caso, con lo que determine la normativa básica vigente.

La participación del alumnado

Promover la participación del alumnado en la vida de los centros como factor de mejora cualitativa del sistema educativo. El Departamento de Educación proveerá estrategias que, atendiendo a la edad del alumnado, faciliten esta participación a lo largo de toda su escolaridad. Con esta finalidad, y especialmente en la educación secundaria, se reconocerá la figura del delegado o delegada de clase y del consejero o consejera escolar, así como otras fórmulas que favorezcan una mayor participación y compromiso de los estudiantes.

- **Regulación de las reuniones de delegados y delegadas de alumnos.** En el marco de la regulación general de los derechos y deberes del alumnado, el Departamento de Educación promoverá esta participación en los centros y facilitará su representación.
- **Promoción de las asociaciones de estudiantes y simplificación de los trámites de constitución y gestión.** La Administración educativa designará un responsable de las relaciones con las organizaciones de estudiantes a fin de establecer canales estables de comunicación.

La escuela y las necesidades horarias y de servicios de las familias

Colaboración en la conciliación de la vida laboral y familiar. Se promoverá que los centros que presten el servicio público educativo puedan ofrecer:

- **Servicio de acogida matinal.**
- **Soporte a la apertura de centros educativos.** Apertura de los centros a primeros de septiembre, a finales de junio y si es necesario en el mes de julio para que se puedan llevar acabo actividades socioeducativas.
- **Participación de ayuntamientos, AMPA y familias en la planificación de las actividades fuera del horario lectivo.**
- **Ayudas a la participación en actividades fuera del horario lectivo.**
- **Convenios con ayuntamientos para garantizar servicios socioeducativos en centros educativos situados en zonas socialmente desfavorecidas.**
- **Regulación de las actividades socioeducativas y extraescolares por profesionales especializados.** La normativa deberá entrar en vigor al inicio del curso 2007-2008.
- **Incremento de las becas para comedor escolar de un 100% en 4 años.**
- **Generalización del programa cooperativo para la reutilización de los libros de texto.**

Horario, jornada y calendario escolar

Equivalencia de todos los centros del servicio público educativo en relación con el horario, la jornada y el calendario escolar. Todos los centros que presten el servicio público educativo tendrán un marco equivalente en cuanto a horario, jornada y calendario escolar. El total de días lectivos anuales será el mismo para todos estos centros y se fijará entre 175 y 178 días. El calendario escolar podrá adaptarse a las características de cada territorio. Se asegurará que antes del inicio del curso escolar y al acabar éste, haya un tiempo suficiente destinado a tareas de preparación y revisión del curso por parte de los equipos docentes.

El Departamento de Educación promoverá que los centros abran a primeros de septiembre, a finales de junio y si es necesario durante el mes de julio para que se puedan realizar actividades socioeducativas de calidad a cargo de profesionales debidamente cualificados para estas actividades. Así mismo impulsará estas actividades a través de convenios con ayuntamientos.

III. SERVICIO PÚBLICO EDUCATIVO

El Gobierno y los agentes sociales consideran que es posible construir un servicio público educativo que ampare a la totalidad de centros sostenidos con fondos públicos, ofreciendo un marco de estabilidad y seguridad, garantizando el derecho a la educación de todos de modo que, tomando como fundamento la igualdad, la equidad y la justicia social, ofrezca una educación gratuita y de calidad. Así, el servicio público educativo, entendido como servicio de interés general, ha de permitir que todos los centros sostenidos con fondos públicos trabajen juntos con unos objetivos compartidos, desde la cooperación y la corresponsabilidad, respetando la naturaleza jurídica de las diversas instituciones que lo prestan.

Para garantizar una educación de calidad se requiere una cuidadosa planificación de las necesidades educativas que dé respuestas a las nuevas necesidades y a los importantes cambios demográficos que experimenta la sociedad catalana. También ha de velar para garantizar el equilibrio territorial, la equidad y la cohesión social. Se hace necesario, pues, integrar en la planificación general la oferta de puestos escolares gratuitos, ya sea en centros públicos como en centros privados concertados, de tal manera que atienda a una distribución adecuada y equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas y facilite la integración de la población procedente de la inmigración, y que, a la vez, tenga en cuenta el derecho de las familias a elegir el tipo de formación que desean para sus hijos e hijas.

Corresponde a los poderes públicos la responsabilidad de la planificación. Como también corresponde a la Administración educativa el control y la evaluación del servicio público de educación. Esta responsabilidad se refiere tanto a los centros públicos como a los centros concertados, velando por la pluralidad del servicio educativo de interés público e impulsando el desarrollo de la autonomía de centro.

La libertad de enseñanza y el servicio público educativos son dos elementos centrales y no excluyentes del sistema educativo que se pretende para la Cataluña del siglo XXI. La política de concertación educativa se basa en la libertad que tienen los centros privados para cooperar en la satisfacción de las necesidades sociales que se pretenden atender a través del sistema educativo. Una cooperación y corresponsabilidad que ha de permitir construir un servicio público de utilidad pública, integrado por todos los centros financiados con fondos públicos. Unos centros, tanto públicos

como privados, bien dotados y de calidad, todos ellos sometidos a los mismos derechos y deberes en la prestación pública del servicio y comprometidos a afrontar los retos sociales y educativos que hoy se plantean en la sociedad catalana.

Acuerdos relativos al servicio público educativo

1. Definición

Se define el servicio público como el servicio de educación escolar, considerado un servicio esencial a la comunidad, destinado a hacer que la educación escolar sea asequible a todo el mundo, sin distinción de ninguna clase, en condición de igualdad de oportunidades, con la garantía de regularidad y continuidad, y con la adaptación progresiva a los cambios sociales. El servicio público educativo puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y de la libertad de enseñanza.

2. Desarrollo del servicio público educativo

- **El servicio público educativo como marco para la igualdad de oportunidades y la libertad de enseñanza.** Este servicio estará integrado por los centros públicos y por los centros privados concertados. La Administración educativa y las administraciones locales, como titular de los centros públicos, y las titularidades de los centros privados implicados en la prestación del servicio público educativo, se comprometen a que el carácter específico de cada centro garantice que su acción educativa pueda ser válida, por un lado, a cualquier familia, en el respeto a la libre elección de centro, y por otro, a cualquier alumno o alumna, sin que en ningún centro se produzca ningún tipo de selección del alumnado.
- **Armonización de los horarios, jornadas y calendarios.** Se establecerá progresivamente en la educación básica un marco equivalente de horario, jornada y calendario en todos los centros que prestan el servicio público. En primaria la prestación de este servicio será de 30 horas semanales en todos los centros, de las que 25 horas se utilizarán para el desarrollo del currículum y las otras 5 para actividades de refuerzo y profundización.

- **Aplicación en la escuela pública de la sexta hora en la educación primaria.** Con la finalidad de aplicar en la educación primaria pública lo previsto en el apartado anterior, y atendiendo a la diversa tipología de los centros de infantil y primaria públicos, el Departamento de Educación dotará a estos centros para que puedan impartir a todo el alumnado de educación primaria la sexta hora para actividades de refuerzo y profundización, comenzando el curso 2006-2007, de manera generalizada y flexible. El Departamento de Educación aumentará específicamente la plantilla de los centros de manera que permita la organización de esta hora en condiciones de calidad y sin incrementar la dedicación lectiva del profesorado. En este sentido, antes de su implantación, y considerando que la totalidad del horario del alumnado no coincidirá con el del profesorado, el Departamento de Educación se compromete a ofrecer a los centros el asesoramiento que estos requieran, así como modelos ejemplificados de organización que les permita diseñar una estructura flexible y racional del horario del profesorado que, al mismo tiempo, garantice el trabajo en equipo y la coordinación pedagógica.

- **Establecimiento de contratos programa con los centros privados que presten el servicio público educativo.** El Departamento de Educación, los titulares de los centros concertados y los agentes sociales adoptarán los acuerdos necesarios para implementar progresivamente, a partir del curso 2006-2007 y en un plazo no superior a 6 cursos, la gratuidad en estos centros en condiciones equivalentes a los centros de titularidad pública.

Durante este periodo transitorio de 6 cursos, el Departamento de Educación formalizará con los titulares de los centros privados concertados un contrato-programa mediante el cual se concretarán los compromisos recíprocos, el sistema de seguimiento, de evaluación de su cumplimiento y de rendición de cuentas, así como las causas que puedan dar lugar a la rescisión del contrato-programa en caso de incumplimiento de los compromisos y las condiciones asumidas. Este instrumento ha de permitir al Departamento de Educación singularizar la dotación de recursos a cada centro, de acuerdo con las necesidades del alumnado y del entorno donde se encuentra ubicado, con la finalidad de que la prestación del servicio educativo de interés público que hace el centro sea efectivamente gratuita.

Los centros concertados que todavía no hayan suscrito un contrato-programa con el Departamento de Educación podrán recibir, durante este periodo transitorio de

6 cursos, aportaciones de las familias de acuerdo con la normativa vigente. Estas aportaciones no podrán ser un factor de discriminación del alumno, tanto en lo que respecta a la admisión como a lo largo de la escolarización.

- **Ayudas para escolarizar alumnado en situación socioeconómica desfavorable en las etapas obligatorias y en el segundo ciclo de educación infantil durante el periodo mencionado.**
- **Corresponsabilidad en la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas.** Se acuerda que todos los centros sostenidos con fondos públicos asumirán en grado de corresponsabilidad alícuota la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas. En este sentido, los centros que prestan el servicio público educativo adecuarán su acción educativa para atender a la diversidad, a las necesidades educativas específicas y a promover la inclusión del alumnado. Para conseguirlo, las titularidades de los centros podrán establecer unos objetivos específicos, en coherencia con sus proyectos educativos, y cuando sea necesario con el carácter propio del centro. La Administración podrá garantizar el apoyo a los objetivos delimitados mediante un contrato-programa plurianual. El grado de consecución de los objetivos servirá como base para la concreción de futuros contratos-programa.
- **Gratuidad de todos los centros privados que prestan el servicio público educativo en un máximo de 6 cursos.** Acabados el periodo transitorio de 6 años y una vez revisados los módulos de los conciertos educativos, los centros que prestan el servicio educativo de interés público no podrán percibir cantidades de las familias por recibir enseñanzas de carácter gratuito. Así mismo no podrán obligar a las familias a hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios asociados a las enseñanzas básicas que requirieran aportaciones económicas por parte de las familias del alumnado.
- **Flexibilización por la Administración de las orientaciones curriculares para facilitar una atención educativa integradora** de acuerdo con lo que establece el punto relativo a la autonomía curricular.
- **Equiparación por la Administración de recursos, servicios educativos, planificación, control y evaluación entre los centros que formen parte**

del servicio público educativo. En cualquier caso la gestión del servicio público educativo deberá garantizar la transparencia y la rendición de cuentas.

- **Fomento de la participación de la comunidad educativa de los centros privados concertados.** El Departamento de Educación y los titulares de los centros privados concertados se comprometen a fomentar la participación de la comunidad educativa de cada centro con la finalidad de conseguir mayores niveles de compromiso de ésta con la educación.

3. El concierto educativo

- **El concierto educativo para atender necesidades de escolarización en un marco de libertad de enseñanza.** El Gobierno establecerá el concierto educativo con cada uno de los centros de titularidad privada que vayan a prestar el servicio público educativo.
- **El concierto es garantía de la igualdad de oportunidades y de gratuidad** del ejercicio del derecho individual a la educación en un contexto de libertad de enseñanza en un país, Cataluña, donde existe una arraigada tradición de diversidad de ofertas educativas.
- **Suficiencia de los conciertos educativos.** El concierto se adecuará a la realidad de los centros y se actualizará anualmente de acuerdo con el incremento del IPC. En cualquier caso el importe de los módulos garantizará la plena gratuidad para las familias de las enseñanzas básicas del concierto e incluirá aparte de los gastos de profesorado las cantidades relativas a :
 - gastos de funcionamiento
 - gastos generados por el personal no docente
 - responsabilidad civil
 - riesgos laborales
 - y también la imputación de otros gastos relevantes para la acción del centro docente. Estos últimos se determinarán en su momento teniendo en cuenta entre otros aspectos la tipología del alumnado.
- **Voluntad social y promoción de los objetivos de igualdad de oportunidades y de calidad.** Las enseñanzas objeto de concierto para la prestación del

servicio público educativo no podrán tener carácter lucrativo. Se dará prioridad a los centros que tengan una clara voluntad social y a aquellos que promuevan preferentemente la consecución de los objetivos de igualdad de oportunidades y de calidad.

- **Estudio económico de los módulos del concierto.** La Administración encargará un estudio económico para determinar los costes estándares del mantenimiento de los centros educativos financiados con fondos públicos. Las conclusiones del mismo servirán como marco de referencia para el establecimiento de los módulos de los conciertos educativos.
- **Calendario y costes de implementación del servicio público educativo.** El Gobierno elaborará una memoria económica de los costes de implementación del servicio público educativo. Se incluirá una previsión de calendario para su aplicación, que se deberá realizar a lo largo de un periodo transitorio.

4. La planificación

- **La planificación de la oferta educativa corresponde al Departamento de Educación.**
- **Estabilidad de la oferta escolar.** La oferta educativa asociada a la prestación del servicio de interés público educativo ha de ajustarse a periodos estables y no estar sometida a posibles fluctuaciones de carácter puntual.
- **Evaluación de la totalidad de la oferta escolar como base de la planificación.** La Administración educativa elaborará la planificación que recoja la totalidad de la oferta del servicio público educativo en Cataluña con un carácter plurianual y, para su modificación valorará especialmente el grado de cobertura de las necesidades educativas existentes en el territorio.
- **Participación de los agentes sociales en la planificación educativa.** La Administración escuchará a los diversos agentes sociales, con el objetivo de satisfacer de la mejor manera posible las necesidades de escolarización en cada territorio y la demanda social de plazas escolares, y tendrá en cuenta la existencia y las posibilidades de oferta de todos los centros, independientemente de su titularidad, que formen parte del servicio público educativo.

IV. CORRESPONSABILIDAD DE LOS AYUNTAMIENTOS CON LA EDUCACIÓN

Se trata de establecer un marco de cooperación y de cogestión que permita impulsar un proceso de corresponsabilidad competencial fundamentado en el principio de subsidiaridad, que expresa la voluntad de acercar al máximo las políticas públicas a la ciudadanía, en este caso las de educación.

Acuerdos relativos a la corresponsabilidad de los ayuntamientos con la educación

1. El concepto

Principios de subsidiaridad y autonomía municipal en materia educativa. Es necesario promover un proceso de progresiva descentralización de la Administración educativa bajo los principios de subsidiaridad y autonomía municipal con la finalidad de situar la gestión de los servicios al alumnado y a las familias en un marco general de proximidad a la ciudadanía de modo que los ayuntamientos lleguen a ser administración educativa. Este proceso se materializará mediante la corresponsabilidad competencial de políticas educativas.

Corresponsabilidad educativa de modo que concurren competencias, iniciativas y aportaciones del Departamento de Educación con competencias, iniciativas y aportaciones de las administraciones locales.

2. Ámbitos de competencias de cogestión y participación

Ámbitos de competencias de corresponsabilidad entre el Departamento de Educación y las administraciones locales. En el marco de una progresiva descentralización de la Administración educativa se contemplan cuatro ámbitos de competencias:

2.1. Competencias generales

a) Planificación general

El Departamento de Educación ejerce la planificación general del sistema y de manera concurrente con los ayuntamientos elabora la programación de las enseñanzas y la oferta educativa, desarrollando el proceso de escolarización.

Tablas de planificación. Se establecerán mecanismos de gestión y participación específicos del territorio. Se impulsarán y consolidará tablas de planificación como instrumentos para el ejercicio de esta función concurrente. También se elaborará de manera concurrente la estadística escolar. Como resultado de todo esto se elaborará, de manera concurrente, un catálogo de la totalidad de la oferta educativa, cuya validez será plurianual.

b) Escolarización del alumnado de régimen general y obligatorio (3-16)

El Departamento de Educación es el responsable de la determinación de la oferta educativa. Los ayuntamientos participan en la planificación de la oferta local y del proceso de escolarización y son responsables de la información en su municipio. De manera concurrente, el Departamento de Educación y los ayuntamientos desarrollan el proceso de escolarización, deciden la zonificación escolar, forman las comisiones de escolarización a partir de las oficinas municipales de escolarización, hacen el seguimiento, evaluación y análisis de la preinscripción y matriculación, y deciden la adscripción de centros de primaria a secundaria y el calendario y los horarios escolares.

Oficinas Municipales de Escolarización. Velan por el cumplimiento de la legalidad en el proceso de admisión del alumnado mediante las comisiones de escolarización, proporcionan información y orientación a las familias y procuran una distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas. El Departamento de Educación regulará sus funciones como órgano de gestión educativa en el marco de la Comisión Mixta.

c) Creación, construcción y mantenimiento de los centros públicos

La creación, y ampliación de los centros de titularidad pública, así como la programación económico-financiera de creación de centros, es competencia del Departamento de Educación. Los ayuntamientos aportan los solares, hacen las propuestas de necesidades y de la correspondiente temporalización y asumen el mantenimiento de los centros. Concurren en el proceso de decisión sobre los solares y su idoneidad, construcción, temporalización y ampliación de centros; también comparten responsabilidad en las obras de reforma, adecuación y mantenimiento.

Diagnosis y revisión de los equipamientos escolares. Se efectuará en un plazo no superior a 2 años una diagnosis y revisión de los equipamientos escolares de los centros de titularidad pública en lo que respecta a las condiciones y mantenimiento de sus edificios. Posteriormente, y de manera concurrente, se elaborará un plan plurianual de reforma, adecuación y mejora de los espacios escolares.

d) Evaluación del sistema

Es competencia del Departamento de Educación la inspección general del sistema y su evaluación, así como la de las enseñanzas y la de los centros. Los ayuntamientos serán consultados para la elaboración de los planes de inspección, conocerán los planes de evaluación y recibirán información de los resultados. De manera concurrente, analizarán y evaluarán los componentes del sistema y acordarán acciones de mejora.

e) Gestión del personal

Es competencia exclusiva del Departamento de Educación la definición de las políticas y la gestión de su personal.

2.2. Competencias de gestión de las enseñanzas de régimen general

El Departamento de Educación es responsable de la ordenación general, la programación general, la evaluación y, si es necesario, de la garantía de la prestación de los servicios de comedor y transporte.

El Departamento de Educación y los ayuntamientos concurren en:

- la supervisión de los servicios de comedor y transporte
- los programas de soporte a la enseñanza y los servicios educativos
- la elaboración de informes y propuestas en el marco de los procesos de evaluación

Fomento de programas de transición escuela-trabajo. El Departamento de Educación y los ayuntamientos concurren en facilitar la relación de los centros de formación profesional con el tejido empresarial del ámbito geográfico correspondiente.

También se coordinan para la elaboración de los programas de transición escuela-trabajo, cuyo desarrollo corresponde a los ayuntamientos.

Así mismo, se comprometen a favorecer el trabajo en red de los centros educativos. Los ayuntamientos continuarán promoviendo la elaboración de proyectos educativos de ciudad o territorio.

2.3. Competencias sobre enseñanzas no obligatorias

El Departamento de Educación y las entidades municipales acordarán, en el seno de la Comisión Mixta, las condiciones y los plazos para transferir y/o delegar a los ayuntamientos determinadas competencias educativas en:

a) Primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)

Creación de plazas públicas de educación infantil de 0 a 3 años. El Departamento de Educación hace la planificación, regulación y ordenación básica de la etapa educativa de 0 a 3 años y aporta financiación para inversiones, mantenimiento de las plazas, subvenciones y becas. Los ayuntamientos son los responsables y titulares de los centros públicos de su municipio, de la construcción de estos centros, y tienen por delegación la capacidad de autorizar la apertura de centros privados de este nivel educativo. El Departamento de Educación y los ayuntamientos concurren en la planificación, el mantenimiento de los centros públicos, la ordenación de la actividad educativa, la admisión, y el ejercicio de las funciones referentes a la Administración educativa.

b) Enseñanzas artísticas

Ordenación e impulso de las escuelas de música y de enseñanzas artísticas. El Departamento de Educación planifica estas enseñanzas y establece los presupuestos, la regulación y la ordenación básica. Los ayuntamientos tienen la titularidad de las escuelas de música, son responsables de su construcción. El Departamento de Educación y los ayuntamientos concurren en la planificación, el mantenimiento, la admisión de alumnos y la autorización de las escuelas de música privadas. También concurren en la planificación del resto de enseñanzas artísticas.

c) Educación de personas adultas

Ordenación del impulso a la Educación de personas adultas. El Departamento de Educación hace la planificación, y establece los presupuestos, la regulación y la ordenación básica de la educación de personas adultas. El Departamento de Educación y los ayuntamientos concurren en la planificación y el mantenimiento de los centros públicos.

Estrategias para incrementar la escolarización post-obligatoria. Se impulsarán estrategias para posibilitar una escolarización hasta los 18 años, de manera que el 85% de la población de cada generación obtenga un título de secundaria post-obligatoria. Así mismo, para los jóvenes que no obtengan el graduado de secundaria, se organizarán programas de transición que faciliten su acceso a la vida activa y/o su reinserción educativa. Estos programas se podrán realizar con la colaboración de las administraciones locales, de las empresas y de los agentes sociales.

2.4. Competencias de corresponsabilidad ante las nuevas necesidades educativas

Programas preventivos del fracaso escolar. El Departamento de Educación y los ayuntamientos impulsarán, de manera concurrente, la coordinación general de programas relativos a los deberes de la escolaridad obligatoria y prevención del fracaso escolar y a su financiación. Los ayuntamientos participan en la responsabilidad de hacer cumplir la escolaridad obligatoria, en la elaboración de programas de prevención del fracaso escolar, en la coordinación de los servicios necesarios para esta prevención y coordinan todas estas actividades con los centros.

Cooperación y coordinación de programas y servicios a la población escolar. El Departamento de Educación aporta información para los programas de atención a la población con necesidades específicas, coopera en los sistemas de acogida, establece medidas compensatorias de educación, organiza la atención escolar específica y financia becas y ayudas compensatorias. Los ayuntamientos gestionan sistemas de información, de atención y acogida a la población con necesidades específicas, ejecuta actuaciones compensatorias, atiende a esta población fuera del ámbito escolar y gestiona las becas y ayudas compensatorias; así mismo, podrán programar y coordinar los servicios de acogida matinal y las actividades que los centros públicos realicen fuera del horario lectivo.

El Departamento de Educación, las entidades municipales y las que agrupan a las titularidades de los centros privados concertados que prestan el servicio público de educación, se comprometen a impulsar:

- a) **Planes educativos de entorno**, proyectos educativos de ámbito municipal u otros mecanismos equivalentes que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades de los alumnos en el acceso a las actividades educativas que se organicen fuera del horario lectivo.
- b) **Apertura progresiva de los centros educativos fuera del horario escolar** y el establecimiento de una oferta de actividades extraescolares con finalidades educativas y de cohesión social del territorio.

3. Requisitos para el desarrollo de la corresponsabilidad competencial

- **Base jurídica.** En el marco de la ley catalana de educación se establecerá una base jurídica administrativa que permita un sistema de cooperación estable entre los ayuntamientos y el Departamento de Educación en materia educativa.
- **Sistema de establecimiento de zonas educativas.** El Departamento de Educación establecerá un sistema de división del territorio en zonas educativas a fin de asegurar que los diferentes programas lleguen a todos los pueblos y ciudades de Cataluña.
- **Compromiso financiero.** El gobierno, en el marco de los presupuestos anuales, se compromete a asumir la financiación de las delegaciones y concurrencias de competencias a los ayuntamientos desde el momento en que comiencen a asumirlas.
- **Establecimiento de los ámbitos de cogestión y participación.** Con la finalidad de desarrollar la corresponsabilidad competencial, el Departamento de Educación y las entidades municipales determinan, en el seno de la Comisión Mixta, los ámbitos de cogestión y participación. Así mismo se determinarán los mecanismos de arbitraje entre las dos administraciones.

4. Los Consejos escolares de centro, municipales y territoriales

Mejorar la participación de la comunidad educativa en el territorio. El Departamento de Educación de acuerdo con las entidades municipales, hará una

nueva regulación de los consejos escolares municipales y territoriales con la finalidad de mejorar la participación y conseguir una mayor implicación de los centros y de los agentes sociales del ámbito territorial correspondiente.

5. Uso de las instalaciones de los centros educativos

Con la finalidad de reforzar el carácter abierto de las instalaciones escolares como espacio de utilización de la comunidad de cada territorio, se elaborará una normativa general que determine los derechos y deberes de los agentes sociales ante la utilización de los espacios escolares y el seguimiento de este uso.

Con esta finalidad, en el caso de los centros privados concertados, los ayuntamientos y los titulares de estos centros podrán establecer acuerdos sobre el uso de las instalaciones de los mismos.

V. PROFESORADO

Para que cualquier proceso de reforma educativa prospere, y se puedan conseguir los objetivos propuestos, las políticas relacionadas con el profesorado tienen una importancia capital. En este sentido, el Gobierno y los agentes sociales coinciden en destacar el papel central que le corresponde al profesorado; así mismo consideran necesario reconocer la labor docente y de otros profesionales de la educación y que ésta sea socialmente valorada. Igualmente consideran necesario reconocer adecuadamente las buenas prácticas en el aula y la configuración de una carrera docente.

Acuerdos relativos al profesorado

I. Formación Inicial

Este Pacto, contempla la reforma de la formación inicial del profesorado. Con la entrada en vigor en 2010 del acuerdo de Bolonia, se crea un nuevo marco universitario que abrirá la posibilidad de estructurar, a partir de los estudios de grado y posgrado, una titulación que habilite para el ejercicio de la función docente, que contemple un

periodo de prácticas no inferior a un curso escolar, cuya superación ha de ser requisito imprescindible para obtener la titulación y la idoneidad profesional.

La formación inicial del profesorado prestará una especial atención a los nuevos requerimientos educativos, como la coeducación, la educación emocional, la educación intercultural o la mediación. Así mismo, velará para dar una adecuada competencia en lenguas extranjeras y en tecnologías de la información y la comunicación.

El Gobierno y las universidades se comprometen a promover en los respectivos ámbitos de competencia el establecimiento de la titulación que habilite para el ejercicio de la profesión docente, adecuándola a los requerimientos específicos de los diferentes niveles educativos y especialidades. Igualmente, determinarán mediante el correspondiente convenio, los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos que participarán en el periodo de prácticas.

2. La Profesión docente

El Departamento de Educación, en el marco de la legislación educativa, promoverá la elaboración de un Estatuto docente que englobe aspectos generales de la profesión y aquellos otros específicos de la función pública docente.

3. Medidas generales dirigidas al profesorado del servicio público educativo y otros profesionales de la educación

■ Formación permanente

El gobierno y los agentes sociales, en el marco del plan de formación Permanente 2005-2010, concretarán los cambios que es necesario introducir en la formación permanente dando prioridad a la formación en el centro. Estos cambios tendrán en cuenta:

- las prioridades de formación
- el modelo de gestión
- el modelo educativo de la formación permanente
- la evaluación de la formación introduciendo el concepto de evaluación diferida
- las relaciones entre la formación, la innovación y la investigación educativa.

Se establecerán acuerdos de colaboración con los titulares de los centros concertados para promover la formación permanente del profesorado y demás personal de estos centros.

■ **Salud laboral**

Se elaborará e implantará el Plan de Prevención, que se presentará a la Comisión paritaria de Educación de Prevención de Riesgos Laborales. En este plan se establecerá la política preventiva, así como los compromisos a desarrollar en materia de seguridad y salud laboral, y las responsabilidades para su integración dentro de la estructura organizativa del Departamento.

A partir de las evaluaciones de riesgos (incluidos riesgos psicosociales), se concretarán los objetivos y los recursos para la ejecución del Plan de Prevención.

4. Profesorado de los centros docentes concertados

Continuación del proceso de homologación de las condiciones laborales y de analogía retributiva con el personal docente público, respetando su régimen contractual y el mantenimiento del pago delegado. A estos efectos se creará un grupo de trabajo que concrete este proceso de homologación durante la vigencia de este pacto.

El Gobierno se compromete anualmente a incluir en los Presupuestos las partidas que en cada momento se acuerden para avanzar en este proceso.

5. La función pública docente de Cataluña

- **Función pública y competencias en materia educativa.** Se promoverá que la legislación del Estado en materia de función pública docente regule sus aspectos básicos, dejando así un amplio margen para un posterior desarrollo normativo propio de la Generalitat de Cataluña en esta materia.
- **Normativa específica de la función pública docente catalana.** En la medida en que lo permita la legislación básica del Estado, y atendiendo a que será necesario adecuar a la ley catalana de educación la normativa referente a la función

pública docente, en un plazo no superior a un año desde su aprobación por el parlamento de Cataluña, el Gobierno elaborará una normativa específica de la función pública docente catalana, que regulará entre otras cuestiones:

- Acceso a la función pública docente
- Período de prácticas
- Sistema y modalidades de puestos de trabajo
- Estabilidad de los equipos docentes
- Condiciones laborales y retributivas del profesorado
- Función directiva
- Desarrollo profesional y carrera docente
- Aplicación específica al personal docente de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales y medidas de salud laboral
- Derechos y deberes del profesorado

■ **Valoración de aspectos cualitativos de carácter didáctico y de práctica educativa en el acceso a la función pública educativa.** Los agentes sociales y el Gobierno consideran que el actual sistema de selección de aspirantes a la función pública docente no es el más adecuado para una selección óptima del profesorado público. Por eso, en el marco de la normativa actual que establece el concurso oposición como sistema de acceso a la función pública, se comprometen a impulsar los cambios normativos necesarios para que sean valorados adecuadamente aspectos cualitativos de carácter didáctico y de práctica educativa.

■ **Valoración positiva de la experiencia docente como parte del proceso selectivo.** El Gobierno y los agentes sociales consideran que la valoración positiva previa de la experiencia docente debería ser tenida en cuenta por los tribunales en la fase de concurso-oposición e integrarse en la calificación final de los aspirantes, como reconocimiento de su capacidad para ejercer la docencia. Por ello, el Departamento de Educación propondrá al MEC incluir un procedimiento específico y transitorio en el que se valoren los servicios prestados por los interinos docentes evaluados positivamente.

■ **Criterios y requisitos cualitativos de acceso a puestos de trabajo de centros docentes públicos en calidad de funcionario interino y sustituto.** Se incorporaran a la selección del personal interino y sustituto elementos que

permitan mejorar la selección de este personal, introduciendo criterios más cualitativos.

- **Tutoría del profesorado de nueva incorporación al sistema.** Mientras no se modifique el actual modelo de formación inicial del profesorado, durante el primer curso de ejercicio profesional, el profesorado dispondrá del seguimiento de un tutor experimentado. Finalizado este periodo, se evaluará la práctica docente realizada por este profesorado. El Departamento de Educación y las organizaciones sindicales negociarán una normativa específica.
- **Mejora del sistema de provisión de personal sustituto.** Se estudiará la mejora del sistema actual de provisión de sustituciones.
- **Jubilación anticipada del profesorado público.** Durante el periodo de vigencia de la jubilación voluntaria el Gobierno continuará haciendo una aportación propia que tendrá un carácter complementario a la gratificación extraordinaria que el personal docente recibe cuando se acoge a esta modalidad de jubilación. Se fijará anualmente, previa negociación con las organizaciones sindicales, las cantidades complementarias correspondientes.
- **Promoción profesional**
 - Promoción profesional del profesorado y evaluación. La promoción profesional del profesorado estará vinculada a su evaluación. Esta evaluación tendrá siempre carácter voluntario se referirá a uno o más de estos criterios:
 - El reconocimiento y la promoción de las buenas prácticas educativas
 - La investigación educativa, bien sea en un contexto de desarrollo de los proyectos educativos de centro como de carácter individual
 - El reconocimiento profesional a la tarea que realiza el profesorado en activo respecto de la formación inicial de las nuevas generaciones de profesionales
 - El reconocimiento de asunción de mayores responsabilidades como consecuencia del desarrollo de funciones directivas, de coordinación pedagógica y de otras derivadas de los nuevos requerimientos educativos. A lo largo de 2006 se negociará con las organizaciones sindicales los aspectos y concreciones de la promoción profesional del profesorado, de acuerdo con los criterios anteriores.

- Promoció a la docència universitària

El Departament de Educació fomentarà convenis amb les universitats catalanes que facilitin la incorporació a jornada total o parcial a les departaments universitaris del professorat funcionari destinat en centres docents i serveis educatius dependents del Departament de Educació i a la Inspecció educativa

6. Otros profesionales de la educación

El Govern en el futur marc de la llei catalana de educació, regularà la participació de altres professionals de l'educació en els processos educatius, així com els requisits de titulació.

7. El compromiso ante de las nuevas demandas educativas

El Govern impulsarà millores educatives i proporcionarà nous recursos a les centres públics de totes les etapes educatives que permetin incrementar la seva qualitat i evitin els dèficit educatius més importants com el grau d'abandonament escolar i el percentatge d'alumnat que no obté la titulació bàsica, i al mateix temps permetin augmentar el nombre d'estudiants que cursen ensenyances post-obligatòries.

Mejora de los aprendizajes, soporte al profesorado y revisión de la organización y funcionamiento de los centros públicos.

Medidas específicas dirigidas al segundo ciclo de la Educación infantil y primaria.

Medidas específicas dirigidas a la Educación secundaria.

Soporte al profesorado y mejora de atención del alumnado. El Departament de Educació impulsarà les següents mesures:

- a) Desdobles, grups flexibles i suportes en les aules i organitzacions del currículum diversificades
- b) Implantació de les aules obertes i altres mesures específiques que se deriven de l'entrada en vigor de la LOE

- c) Mejora progresiva de los recursos, comenzando el curso 2006-2007 por aquellos institutos con una mayor complejidad del alumnado de acuerdo con la tipología previamente establecida
- c) Reducción de ratios a partir de la propuesta del equipo directivo y con el informe de la inspección
- d) Potenciar los planes acción tutorial, implementando recursos e incrementando el tiempo de dedicación para atención del alumnado y sus familias y la coordinación de equipos docentes y la realización de planes de formación
- e) Impulsar la coordinación entre centros que imparten diferentes etapas educativas

Otras medidas de soporte a los IES

El presupuesto asignado a la autonomía de los centros priorizará a los IES para atender determinadas necesidades de los centros en el sentido de mejorar la atención del alumnado

Desarrollo de las medidas

Para desarrollar estas medidas, el Departamento de Educación y las organizaciones sindicales firmantes impulsarán las acciones necesarias que las hagan posible en el marco de los mecanismos ordinarios de negociación; entre otros, se contemplará el acuerdo de plantillas y los reglamentos orgánicos de los centros educativos de titularidad pública.

VI. AUTONOMÍA DE CENTRO: Acuerdos relativos a la autonomía de centro

I. Definición de la autonomía de centro

Se define la autonomía de los centros como un instrumento y una estrategia para la mejora y calidad de los centros docentes, y para el avance en la compensación de desigualdades y en equidad educativa. La autonomía de los centros se desarrollará a

través de los planes específicos de centro o a través de la colaboración entre varios centros de un ámbito territorial determinado.

2. Desarrollo de la autonomía en los centros públicos

El Departamento de Educación se compromete a destinar a los centros públicos los recursos suficientes para mejorar la calidad del servicio que prestan. Para ello, hasta el 2010 incrementará progresivamente la partida presupuestaria dedicada a gastos de funcionamiento de acuerdo con el incremento del IPC más una cantidad complementaria que permita mejorar los recursos económicos de que disponen los centros. Estos recursos se distribuirán atendiendo a criterios objetivos y de equidad educativa, y a la vez, a los proyectos educativos de los centros.

Para que los centros puedan ejercer la autonomía de manera efectiva y participativa, es necesario el compromiso de la comunidad educativa, expresado a través del acuerdo del claustro y del consejo escolar.

En el caso de colaboración entre varios centros o de agrupación territorial de centros y la Administración educativa, el ejercicio de la autonomía se concretará mediante acuerdos que tendrán una duración preestablecida y determinarán los objetivos que el centro pretenda conseguir y los planes de actuación que este se comprometa a llevar a cabo, así como los recursos específicos que aportará la Administración y el proceso de evaluación.

Para desarrollar la autonomía de los centros el Pacto, toma en consideración los siguientes aspectos:

- a) Autonomía curricular. Cuando el Departamento de Educación determine el currículo obligatorio, preverá los requisitos necesarios para que los centros públicos puedan adaptar y elaborar una organización del currículo acorde a su realidad, sin que se produzcan desequilibrios entre los diferentes ámbitos y áreas de conocimiento. Esta adaptación curricular deberá ser aprobada por el Departamento de Educación y éste garantiza que no puedan constituirse centros con una determinada especialización curricular que comporten procesos de selección del alumnado.

Con el objetivo de mejorar el rendimiento del alumnado, se ofrecerá a los centros programas de innovación educativa con indicación de contenidos y recursos

específicos. Estos programas son estrategias de mejora que los centros pueden elegir en el marco de su autonomía.

Con la finalidad de adaptar a la realidad local la ordenación académica y curricular, el Departamento de Educación y los Ayuntamientos favorecerán un mejor conocimiento e impulsaran la autonomía territorial y la relación entre los centros del territorio.

b) Autonomía de gestión y organizativa. El Gobierno y los agentes sociales consideran que es necesario reforzar los siguientes aspectos de la vida del centro:

- el sentido colegiado del centro
- la formación a partir del propio centro
- la relación con los otros centros
- el trabajo en equipo
- el funcionamiento democrático de los órganos de gestión y dotarlos de capacidad decisoria en todo aquello que tenga relación con fórmulas organizativas del centro.
- La capacitación de los equipos directivos y de los cargos de coordinación con una formación específica con la finalidad de que puedan liderar proyectos pedagógicos duraderos.

El Departamento de Educación elaborará nuevos Reglamentos Orgánicos de Centro, que recogerán entre otras cuestiones la posibilidad de que los centros puedan establecer el número y definición de una parte de los cargos de gestión de acuerdo con sus necesidades específicas y con los objetivos planteados en sus proyectos educativos y de dirección.

A través del Plan marco de formación permanente 2005-2010, el Departamento de Educación facilitará asesoramiento, formación y estrategias a todos los centros, a fin de impulsar el trabajo en equipo y poder intervenir en la definición del proyecto curricular.

c) Autonomía de recursos. Este documento permite a los centros públicos la intervención en la definición de los perfiles profesionales necesarios para el desarrollo de proyectos educativos propios. Con la finalidad de que los centros

puedan participar en la provisión de los puestos de trabajo singulares, referidos al desarrollo de su proyecto, se establecerán procedimientos que permitan la participación de los consejos escolares y la dirección de los centros para que la Administración dote los mencionados puestos de trabajo. Esto no podrá suponer el desplazamiento de los funcionarios que tengan destino definitivo en el centro.

3. Seguimiento y evaluación

Un mayor grado de autonomía posibilita una mejor utilización de los recursos públicos. Asumir más responsabilidades por parte de los centros públicos ha de conllevar un mayor compromiso y sistemas de seguimiento de los procesos, evaluación de resultados, información y transparencia.

4. Reformas administrativas

Con el objetivo de acercar la Administración a la realidad de los centros, el Departamento de Educación dotará de más competencias a los servicios territoriales y promoverá formas de organización de ámbito de zona o municipal que apoyen y coordinen la acción de los centros y su compromiso con el entorno. Igualmente, se promoverá un trato singular y equitativo de la diversidad de los centros y de los territorios.

5. Servicios de soporte a la autonomía de centro

- **La inspección de educación.** El Departamento de Educación promoverá cambios estratégicos para que la Inspección pueda responder adecuadamente a las nuevas necesidades que este nuevo contexto plantea. Así pues, se potenciará su autonomía técnica para orientar y priorizar las funciones de soporte a los centros, de asesoramiento y evaluación para favorecer la innovación y la gestión eficiente y eficaz de los centros docentes.

El Plan director de la inspección educativa 2006-2010 incorporará los cambios necesarios del nuevo modelo de la inspección educativa.

En el marco de la nueva legislación educativa, el Departamento de Educación abordará el perfil de los nuevos inspectores, las condiciones de acceso y su

formación permanente. Así mismo, de manera progresiva durante el periodo 2005-2010 se ampliará la actual plantilla de la Inspección de educación.

- **Los servicios educativos.** Se revisarán los actuales servicios educativos (EAP, CPR, LIC....) con la finalidad de constituir unos servicios educativos integrados en un mismo ámbito territorial de intervención, de modo que se asegure una atención eficaz y la igualdad de oportunidades en su acceso a través de los centros que prestan el servicio público educativo. Con esta finalidad, se revisarán las funciones de estos servicios, su estructura y organización, así como el número de profesionales de los mismos. Este proceso se realizará lo largo de 2005-2010.

6. La evaluación del sistema educativo

El Departamento de Educación, de acuerdo con lo que prevé el Plan de evaluación, elaborará la normativa específica para priorizar los objetivos, garantizar la implicación de los diferentes agentes: centros educativos, inspección de educación y el Consejo Superior de Evaluación, y clarificar la coordinación y gestión de las diferentes acciones de evaluación.

ACUERDO ENTRE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, LAS ORGANIZACIONES SINDICALES UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES DE ANDALUCÍA Y COMISIONES OBRERAS DE ANDALUCÍA Y LA CONFEDERACION DE EMPRESARIOS DE ANDALUCÍA, EN EL MARCO DE LOS OBJETIVOS PREVISTOS EN EL VI ACUERDO DE CONCERTACIÓN SOCIAL EN MATERIA EDUCATIVA²

ACUERDOS

I. MEJORAR EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO

Para participar en las sociedades modernas se requiere un nivel mínimo de conocimientos sin los cuales es imposible entender la complejidad de las mismas y contribuir con criterio propio al debate social. Las personas sin cualificación corren el riesgo de quedar marginadas en el proceso de desarrollo, sin posibilidades reales de obtener un empleo digno e incorporarse plenamente a su condición de ciudadanos o ciudadanas.

De esta forma, el fracaso escolar se está convirtiendo en una de las principales causas de exclusión económica y social: cada vez con mayor frecuencia se fracasa primero en la escuela y después se fracasa en la vida, al no tener expectativas reales de desarrollo personal.

⁽²⁾ El Acuerdo se establece para el cuatrienio 2006-2010, a cuyo fin se diseña la creación de las comisiones, mesas y grupos de trabajo necesarios, que tendrán un carácter tripartito y paritario en función de las partes intervinientes en los diferentes compromisos pactados. A tal efecto, las partes acuerdan la creación de una Comisión de Seguimiento Permanente, conformada por representantes de la Administración y los Agentes Económicos y Sociales firmantes, que tendrá como funciones el impulso, la supervisión y la coordinación operativa de su desarrollo, evaluando su ejecución.

Con objeto de mejorar el rendimiento del alumnado andaluz, prolongar la escolarización de la juventud más allá de la enseñanza obligatoria y ante el reto de conseguir una escuela en la que «todos» los jóvenes tengan éxito en sus estudios, cada uno en función de sus intereses y capacidades, se desarrollarán una serie de medidas que adapten la respuesta educativa a la situación individual de cada estudiante y que permitan avanzar de forma efectiva en la lucha contra el fracaso escolar en el contexto de un sistema educativo con un amplio periodo obligatorio y universal.

Así, la acción tutorial, los mecanismos de orientación, los programas de refuerzo y las medidas de atención a la diversidad en todas las etapas educativas y, especialmente en la educación secundaria obligatoria, constituirán una parte integrante fundamental de la función docente.

El fomento de la lectura para el alumnado y sus familias es considerado de máxima prioridad para las organizaciones firmantes del presente Acuerdo, por lo que se hace necesario la aplicación de un Plan de Bibliotecas Escolares para estimular el interés de los jóvenes por la lectura.

Los procedimientos y los recursos de que dispongan los centros sostenidos con fondos públicos deben posibilitar una escuela equitativa, garantizando y consolidando la igualdad de oportunidades en la educación y la atención adecuada a las diferentes necesidades educativas del alumnado. Para ello, se hace necesario establecer por la Administración educativa medidas de control y ayuda sobre las condiciones de escolarización y gestión del conjunto de centros sostenidos con fondos públicos.

El Plan contra el Absentismo Escolar y el Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante, que impulsarán las organizaciones firmantes, deben constituir un poderoso instrumento de lucha contra la exclusión. Asimismo, se realizará una nueva planificación de la Educación Especial que permita avanzar en la escolarización de este alumnado en todas las etapas del sistema educativo.

La evaluación es objeto de un interés creciente, hasta el punto de poder afirmarse que la evaluación del sistema educativo y de sus componentes debe ocupar un lugar privilegiado en las políticas actuales de la educación.

En consecuencia las organizaciones firmantes del presente Acuerdo se comprometen a impulsar la creación de una Agencia de la Evaluación y Calidad del Sistema Educativo Andaluz como instrumento de análisis y evaluación del sistema educativo andaluz.

II. UNA EDUCACION PARA EL SIGLO XXI. NUEVOS SABERES, NUEVOS VALORES, NUEVAS COMPETENCIAS

El papel de la escuela en la sociedad del conocimiento no puede ser el mismo que ha venido manteniendo tradicionalmente. La sociedad actual cambia a un ritmo vertiginoso y es necesario que los centros de enseñanza, tanto públicos como privados, den una respuesta adecuada a esta evolución social, ayudando a la población a comprenderla y a asumirla con espíritu crítico.

Puesto que ya es imposible dar una formación completa y acabada, válida para toda la vida, la escuela debe, sobre todo, enseñar a aprender, preparar para una formación que deberá extenderse a lo largo de toda nuestra actividad profesional.

Y para ello es necesario incorporar a los centros tanto nuevos recursos, que faciliten la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa, como nuevos saberes y competencias que preparen al alumnado para vivir y trabajar en una sociedad cambiante y diversa.

Al mismo tiempo es preciso desarrollar iniciativas que integren el sistema educativo andaluz en el espacio común europeo, favoreciendo la permeabilidad de nuestra escuela y la movilidad del alumnado y del profesorado.

En este marco se establecerán con claridad las competencias básicas de la enseñanza obligatoria, es decir, qué es imprescindible que conozca un joven o una joven para ser un ciudadano plenamente integrado en nuestra sociedad.

Para las partes firmantes del presente Acuerdo, la modernización del sistema educativo implica generalizar y consolidar las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, así como posibilitar al alumnado y su familia la relación y la comunicación con el centro docente, facilitándoles la realización de gestiones administrativas y tareas académicas a través de Internet: becas, matrículas, solicitudes, tutorías, orientación, etc.

Queremos, asimismo, mejorar las capacidades en idiomas del alumnado andaluz, de forma que se dé soporte a una sociedad más abierta, participativa, comunicativa y preparada, por lo que se desarrollará un plan de fomento del plurilingüismo que incluirá, entre otras medidas, la autorización de centros bilingües, el incremento del número de Escuelas Oficiales de Idiomas, así como los intercambios y estancias del alumnado y el profesorado en países de la Unión Europea.

Pero, además de nuevos saberes, la escuela debe favorecer valores, actitudes y conductas basados en los principios que fundamentan el derecho humano a la paz, rechazando así la violencia y procurando prevenir los conflictos mediante el diálogo y la

negociación. En este sentido, las organizaciones firmantes se comprometen a promover un amplio debate entre los diferentes sectores de la comunidad educativa y acordar un conjunto de iniciativas preventivas y de intervención para la mejora del clima escolar, que incluirá la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y la no violencia, así como el tratamiento del alumnado que presenta conductas disruptivas o una actitud negativa frente a la escuela y el estudio.

Las partes firmantes se comprometen a impulsar la creación de un Observatorio de Convivencia con el fin de generar estrategias para mejorar la interacción social de los escolares andaluces y la relación entre los integrantes de la comunidad educativa y a impulsar aquellas actuaciones que se deriven del debate que, sobre esta cuestión, está llevando a cabo el Consejo Escolar de Andalucía en cumplimiento de la Resolución número 43 del Parlamento de Andalucía, consecuencia del debate de la comunicación del Consejo de Gobierno sobre el estado de la Comunidad Autónoma. La ejecución de las recomendaciones del Consejo Escolar de Andalucía se incluirán en un conjunto de iniciativas que las partes firmantes del presente Acuerdo se comprometen a priorizar en el desarrollo y aplicación del mismo.

El Plan de igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo contemplará la necesaria dimensión de género en las actividades y materiales escolares, con objeto de promover la igualdad de las mujeres en todos los campos de la acción educativa y prevenir la violencia de género.

III. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA. FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN PERMANENTE

En la sociedad del conocimiento, caracterizada por la rapidez de los avances tecnológicos y la permanente evolución, todas las personas tienen que actualizar y complementar sus conocimientos, competencias y capacidades a lo largo de toda su vida, para lograr el máximo desarrollo personal y mejorar su situación en el mercado laboral.

Pero, es que, además, desde una óptica empresarial, en un mercado de carácter abierto, el factor que cada vez puede determinar más la capacidad de adaptación y competitividad es el capital humano de las empresas.

En este contexto, la educación adquiere una nueva dimensión como instrumento eficaz de progreso y desarrollo, y cobra una especial importancia tanto para las personas que no alcanzaron en su día una formación básica adecuada y, por lo tanto, demandan el acceso a determinadas titulaciones académicas, como para aquéllas que necesitan adaptar su preparación a las cambiantes necesidades del entorno productivo.

Se hace necesario, por tanto, mejorar y diversificar la oferta de educación permanente y formación profesional que ofrece el sistema educativo andaluz en los centros sostenidos con fondos públicos, de forma que pueda llegarse al mayor número de personas en condiciones adecuadas de calidad y se configure una oferta formativa que responda a las necesidades del entorno productivo y facilite la inserción laboral.

Entienden las partes firmantes que es necesario redefinir la organización, el funcionamiento y la oferta de enseñanza de los centros de educación permanente, promoviendo la alfabetización digital de las personas adultas para que la población mayor de dieciocho años pueda conocer y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para uso personal, profesional y social

La educación y la formación a lo largo de toda la vida comporta la articulación del sistema de formación profesional con las políticas activas en materia de empleo, por lo que se potenciará la flexibilización de la formación profesional, mediante la oferta modular y se facilitará la obtención de créditos y de titulaciones entre la enseñanza universitaria y la de formación profesional de grado superior.

Impulsaremos el desarrollo de la formación on line y a distancia, estableciendo una oferta adecuada de formación profesional en esta modalidad de enseñanza y facilitando el acceso de la población adulta a las enseñanzas de idiomas, a través de procedimientos telemáticos y potenciando las redes de aprendizaje permanente en este ámbito.

Se establecerán medidas para conectar la esfera de la formación profesional con el ámbito laboral, a través de prácticas profesionales en empresas de distintos países de la Unión Europea y de Andalucía.

Para ello, la Confederación de Empresarios de Andalucía establecerá un programa de gestión integral del módulo de formación en centros de trabajo, con la finalidad de coordinar la participación de las empresas en los programas de prácticas en empresas que desarrolle la Consejería de Educación.

La sociedad demanda hoy la configuración de un sistema de Formación Profesional que responda a criterios de calidad, comprometido con los nuevos valores sociales y con capacidad y flexibilidad para dar respuesta a los requerimientos del mercado laboral y a las necesidades que plantea la sociedad del conocimiento, por lo que las partes firmantes del presente acuerdo se comprometen a diseñar cualificaciones

profesionales emergentes, sobre todo en el ámbito de las nuevas tecnologías y de internet, para su inclusión en el catálogo nacional.

Además, la Formación Profesional deberá gestionarse de forma integrada y coordinada para rentabilizar y ampliar los recursos al servicio de la ciudadanía. Por ello, se promoverá la creación de una red de centros integrados de formación profesional que atienda las necesidades del sistema educativo y laboral, con autonomía de gestión para una adaptación rápida a las demandas del sistema productivo y de los distintos territorios.

IV. FOMENTO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Tal y como se recoge en el IV Eje «Capacidad Emprendedora» del VI Acuerdo de Concertación Social de Andalucía, el espíritu empresarial es el motor de la innovación, la competitividad, la creación de empleo y el crecimiento económico.

El sistema educativo en su conjunto tiene un protagonismo clave en la adquisición y desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos relacionados con la creación de una empresa por parte de los jóvenes. Para lograrlo hay que comenzar por provocar un cambio cultural que favorezca el desarrollo de los rasgos propios del espíritu emprendedor: capacidad creativa, asunción de riesgos, liderazgo, motivación, comunicación, toma de decisiones, planificación, etc.

Con el fin de que estas capacidades empiecen a potenciarse en la persona cuanto antes, se favorecerá en el sistema educativo la presencia de contenidos relacionados con el fomento y la creación de empresas en el sistema educativo. En este sentido, los objetivos se centran en: motivar, formar, orientar y apoyar a los futuros emprendedores desde la educación primaria hasta consolidar la empresa.

Las partes firmantes del presente Acuerdo se comprometen a fomentar la cultura emprendedora en el alumnado, por lo que se desarrollarán módulos especializados de creación de empresas en los programas de formación profesional, se incentivará la cultura del «autoempleo» o la «creación del propio empleo» y se crearán espacios destinados a apoyar iniciativas emprendedoras en los centros que imparten la educación secundaria.

Estas medidas se articularán en un «plan integral de fomento de la cultura emprendedora en el Sistema Educativo», cuyas acciones contemplarán las peculiaridades del

colectivo encuadrado en cada una de las fases del mismo: educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

En el marco del plan integral citado, es imprescindible el diseño de acciones de formación, motivación y sensibilización dirigidas tanto al profesorado como a los padres y madres del alumnado, los cuales desarrollan un papel crucial en la educación y consolidación de los valores fundamentales de esta etapa formativa.

V. UNA REDEFINICIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y DE LA GESTIÓN DE LOS CENTROS

Un servicio educativo público de calidad precisa contar con los medios adecuados y disponer de los recursos necesarios para afrontar con garantías la compleja función que tiene encomendada en las sociedades modernas. Se hace por ello imprescindible profundizar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, facilitando que éstos puedan responder a las necesidades de la comunidad educativa a la que atienden.

Para conseguir que los centros docentes puedan hacer frente de forma ágil, flexible y eficaz a las situaciones que se plantean en su funcionamiento habitual es necesario dotarlos de los instrumentos adecuados, mejorando los medios humanos, materiales y económicos de que disponen, al tiempo que se remueven los obstáculos legales u organizativos que dificultan su labor.

La autonomía de los centros constituye uno de los instrumentos fundamentales para mejorar la calidad del sistema educativo, ya que facilita la capacidad de adaptarse a las peculiaridades de cada contexto y permite una mejor respuesta a sus necesidades, por lo que entienden las partes firmantes que es preciso profundizar en la autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes, así como en su organización y funcionamiento, delegando en los equipos directivos de los centros docentes públicos mayores competencias y atribuciones, a fin de reforzar su liderazgo y sus competencias en la gestión de los recursos puestos a disposición del centro, y dotando a los centros sostenidos con fondos públicos de los medios y recursos necesarios para desarrollar los proyectos de centro.

VI. LA CORRESPONSABILIDAD EN LA EDUCACIÓN: HACIA UNA SOCIEDAD EDUCADORA

Para conseguir los objetivos que se plantean los sistemas educativos de los países desarrollados no es suficiente con disponer de un sistema educativo de calidad. Es necesario avanzar hacia una sociedad educadora ya que la educación es responsabilidad de todos. Una responsabilidad compartida porque, en definitiva, está en juego nuestro propio futuro.

De ahí que sea necesario regular y animar la participación efectiva de la sociedad y de sus instituciones en el sistema educativo de Andalucía, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y contribuir a una adecuada programación general de la misma.

Más allá incluso de la participación, debemos hablar de transparencia e información para que pueda existir corresponsabilidad de todos con la educación de nuestros jóvenes. Un papel fundamental en este sentido lo juegan las familias. Acercar a todos los padres y madres a los centros docentes y diseñar procedimientos para que puedan participar más activamente en el proceso educativo de sus hijos, compartiendo con el centro la responsabilidad de las decisiones que en dicho proceso han de tomarse, es un reto que tenemos la obligación de superar y en el que todos los sectores de la comunidad educativa pueden colaborar activamente.

Los programas de apertura de los centros deben facilitar una oferta complementaria, lo más amplia posible, para la formación y el ocio alternativo del alumnado y su familia. Hay que aumentar la apuesta por la generalización de los comedores escolares y la potenciación de las actividades complementarias y extraescolares como elemento que garantiza que la educación se imparta en condiciones de igualdad y equidad, y a su vez permita la conciliación de la vida familiar y laboral.

El Plan de Apertura de Centros en Colegios e Institutos se extenderá para que puedan estar abiertos doce horas al día, siete días a la semana y once meses al año, dotándolos de aula matinal, servicio de comedor y actividades extraescolares, lo que permitirá atender las demandas de las familias y facilitar la incorporación de la mujer al mercado laboral, así como abrir los centros docentes públicos a su entorno social y cultural, favoreciendo la utilización de las instalaciones por la sociedad fuera del horario escolar.

Respecto al alumnado, la importancia de su participación va más allá de la necesidad de que intervengan en los procesos de toma de decisión en la escuela, que, por otra parte, es imprescindible para que se sientan corresponsables de los mismos,

puesto que introduce hábitos y comportamientos democráticos que los preparan para la vida adulta en una sociedad participativa.

Por lo que se refiere al profesorado y al personal de administración y servicios es esencial favorecer su participación a todos los niveles, tanto a través de los Claustros de Profesores, como de los Consejos Escolares.

Pero la participación no puede limitarse a los actores directos del proceso educativo. Los sectores empresariales, las corporaciones locales, las organizaciones sindicales y las asociaciones de padres y madres del alumnado y de alumnos y alumnas juegan un papel decisivo en el entramado educativo que es necesario impulsar. Finalmente, es imprescindible contar con la colaboración de los medios de comunicación social cuya presencia continua en la sociedad transmite, de manera sutil e invisible, una determinada concepción del mundo que está cargada de valores. Lograr armonizar estos valores con los que transmite la escuela es otro de los grandes retos que debemos ser capaces de alcanzar.

Entienden las partes firmantes del presente Acuerdo que los Consejos Escolares Municipales deben ver aumentadas sus competencias, con objeto de que, desde la transparencia y la corresponsabilidad, puedan ejercer las competencias que le atribuye la normativa vigente.

VII. DIGNIFICACIÓN DE LA LABOR DOCENTE Y DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Consideramos que la participación activa y la colaboración estrecha de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, docentes y de administración y servicios complementarios, se configura como un eje fundamental para la consecución de los objetivos planteados. Y requiere, ineludiblemente, su reconocimiento social y económico mediante la dignificación y mejora de sus condiciones laborales, atendiendo, asimismo, a las enfermedades profesionales y desarrollando las actuaciones pertinentes en materia de prevención de riesgos laborales y de formación permanente.

En este sentido, las partes firmantes se comprometen a desarrollar un plan de apoyo al profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos en el que se incluya una campaña en los medios de comunicación tendente a conseguir que la

población valore y reconozca la labor que realiza este colectivo y su importancia para el desarrollo de toda la sociedad.

Asimismo, en el marco del citado plan, la formación permanente del profesorado se entenderá como una herramienta básica para la elevación de la calidad del sistema educativo. Con este propósito, durante el período de vigencia del presente Acuerdo, se diseñará una oferta formativa generalizada que extienda a todos los docentes la formación específica que se requiera para el desarrollo de los programas educativos en los centros, para adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los profundos y continuos cambios que se producen en la nueva sociedad del conocimiento.

Además, el plan impulsará nuevos sistemas de incentivación profesional del profesorado, basados principalmente en la evaluación de su trabajo y de su dedicación, implicación y participación en las actividades del centro.

Finalmente, las partes firmantes, conscientes de que la calidad y la cualificación en la prestación de los servicios públicos son factores que contribuyen de manera importante tanto a la modernización y la productividad de la economía en su conjunto como a la cohesión social, estiman necesario propiciar que aquellos puestos de trabajo no estables que se desempeñen con carácter estructural en la Administración educativa, se transformen, progresivamente, en empleo estable a través de ofertas de empleo público. Así mismo se constituirá un grupo de trabajo para conocer el mapa de la externalización de los servicios de la Consejería de Educación que tendrá, entre sus funciones, la de establecer los criterios que mejoren la estabilidad del empleo, garantizando la estabilidad de los mismos y los derechos de los trabajadores.

VIII. INFRAESTRUCTURAS Y RECURSOS EDUCATIVOS

Una mejora de las condiciones en que se desarrolla la labor educativa requiere, necesariamente, la adaptación y reconversión de los espacios docentes, así como la construcción de nuevas infraestructuras allí donde sea necesario.

En tal sentido se desarrollará un programa de mejora de las infraestructuras educativas, tanto para construir nuevos centros escolares como para mejorar las instalaciones y los recursos materiales de los que ya están en funcionamiento.

Con la construcción de nuevos centros docentes se pretende atender las nuevas necesidades de escolarización, derivadas del aumento de población en determinadas

localidades o zonas de las ciudades, y eliminar las situaciones de provisionalidad que aún persisten.

La modernización de las infraestructuras educativas tiene como objetivo introducir en los centros elementos que respondan a las nuevas demandas de la sociedad (redes de telecomunicación, instalaciones de energía solar para agua caliente sanitaria, mejora del aislamiento térmico y acústico, etc.), adaptar las infraestructuras educativas a la nueva normativa vigente, eliminar las barreras arquitectónicas que aún persisten y modernizar y adecuar el equipamiento.

FINANCIACIÓN

Para llevar a cabo las medidas contenidas en el presente Acuerdo, la Consejería de Educación se compromete a destinar a Inversiones (Capítulos VI y VII), durante el periodo de vigencia del mismo, la cantidad de 1.790.844.889 euros.

Asimismo, para gastos de personal y de funcionamiento de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (Capítulos I, II y IV) se prevé, al menos, la incorporación de 881.231.551 euros adicionales destinados a financiar los objetivos de este Acuerdo en lo referente a personal y gastos de funcionamiento, a incluir en el presupuesto ordinario de la Consejería durante los ejercicios de aplicación del Acuerdo.

El conjunto de las actuaciones que se recogen en este Acuerdo suponen un incremento de los recursos destinados a la financiación del sistema educativo andaluz, aumentando el porcentaje del gasto educativo en relación al PIB andaluz.

Sevilla, 3 de marzo de 2006

ACUERDO ENTRE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE EXTREMADURA Y LAS ORGANIZACIONES SINDICALES DE LA ENSEÑANZA, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI³

EJES FUNDAMENTALES

I. Reconocimiento social y profesional del profesorado

La valoración social de la educación requiere, como base fundamental, el reconocimiento social y profesional del profesorado. [Para ello] se llevarán a cabo actuaciones encaminadas a prestigiar la labor docente y la figura del profesorado. Entre otras medidas, se mejorarán sus condiciones laborales y se realizarán campañas institucionales. A su vez, se potenciará la implicación de todo el colectivo docente en la adecuada atención a la diversidad y en la individualización de la enseñanza, para lo que la Consejería de Educación en el marco de sus competencias tratará con la Universidad de Extremadura de incidir en los Planes de Formación del Profesorado.

La Formación Permanente es una pieza clave para que el profesorado pueda adaptarse a las actuales exigencias educativas y sociales, y para que se adquieran prácticas docentes innovadoras tanto en la metodología como en los recursos tecnológicos que el sistema extremeño ha puesto a su disposición en las aulas. Por ello se motivará e incentivará la competencia del profesorado en tecnologías de la Información y la Comunicación.

³ El Acuerdo fue firmado por las siguientes organizaciones sindicales de carácter regional: CSI-CSIF CCOO, ANPE, UGT y PIDE.

II. Tratamiento individualizado del alumnado

Se pretende favorecer la atención individualizada del alumnado mediante desdobles o refuerzos a grupos reducidos, así como incrementar las posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria adaptando el currículum a las necesidades e intereses del alumnado, así como ajustar las prácticas docentes a las necesidades de cada alumno, y actuar sobre el currículum, para facilitar el tránsito de Primaria a ESO, potenciando los aspectos instrumentales básicos. Asimismo es preciso distribuir, con los criterios de equidad establecidos en la norma sobre escolarización de la Junta de Extremadura, al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la atención a la realidad de la inmigración en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

III. Autonomía en la organización y la gestión de centros educativos

Para hacer efectivo este principio es necesario que la Administración establezca un marco normativo que no sólo permita, sino que potencie y facilite su ejercicio.

Para que los centros públicos puedan desarrollar de modo adecuado su autonomía, base de la deseable flexibilidad del sistema educativo, en primer lugar hay que acercar la Administración a la comunidad educativa de un modo eficaz, así como dotar adecuadamente de instalaciones y recursos a los centros públicos.

Es indispensable mejorar el clima de convivencia en los centros y favorecer una mayor implicación de la familia y la sociedad en el hecho educativo. Al mismo tiempo se adoptarán medidas administrativas, legales y pedagógicas encaminadas a potenciar la educación en valores, las habilidades sociales y la regulación de la convivencia.

El objetivo de la exigencia de calidad del sistema conlleva la implantación de indicadores que permitan valorar el grado de consecución de los objetivos educativos que persiguen los centros, con base en su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión. Para el cumplimiento de estos objetivos, se potenciará la cultura de la evaluación y la autoevaluación de los propios centros. En este sentido cabe señalar al Servicio de Inspección como un instrumento esencial no sólo para la medición cuantitativa y cualitativa de los objetivos y resultados del sistema, sino también, y ello es fundamental, para promover y garantizar la implicación de toda la Comunidad

Educativa en el reto y compromiso aceptado de elevar al máximo los niveles de calidad y eficacia.

IV. Calidad y equidad en la educación

La indisociable realidad de estos dos elementos exige que la educación alcance los máximos niveles de excelencia pero, al mismo tiempo, llegue a todo el alumnado con independencia de su punto de partida en función de la realidad social, cultural o económica de procedencia.

La potenciación de la enseñanza de los idiomas se considera un factor de calidad del que se benefician por igual todo el alumnado, de ahí que se pretenda mejorar las capacidades comunicativas en el idioma extranjero, mejorando los recursos: de los centros públicos que imparten segunda lengua extranjera, incrementando y consolidando las secciones bilingües, para lo cual es indispensable mejorar las competencias idiomáticas del profesorado, favoreciendo los intercambios y estancias en el extranjero tanto del alumnado como del profesorado.

También es factor de calidad, lograr la efectividad en la implantación de las TIC, mediante el impulso a la creación de contenidos curriculares digitalizados, potenciando la participación y formación del profesorado y mejorando el funcionamiento de la Intranet extremeña. La efectividad también consiste en incluirlas como recurso didáctico en la práctica docente.

Estos cuatro ejes pretenden la consecución de los siguientes objetivos educativos en Extremadura:

Los objetivos que plantea el Acuerdo Educativo se establecen en sintonía con los acordados por los países de la Unión Europea para 2010. Por tanto, se fija esta fecha para la revisión de su cumplimiento.

I. Reducir el abandono escolar prematuro

En las sociedades avanzadas cobra cada vez mayor importancia prolongar la escolarización de los jóvenes una vez finalizada la Educación Obligatoria. El objetivo consiste en reducir la actual tasa de abandono temprano hasta 2010. Reducir el abandono escolar prematuro requiere aumentar el número de jóvenes que, una vez concluida con éxito la educación secundaria obligatoria, continúan sus estudios en Bachillerato o en ciclos formativos de Grado Medio.

2. Incremento del porcentaje de jóvenes que accede a la Formación Profesional

Es necesario acercar esta tasa a la media europea. Por el papel que desempeña la FP en el desarrollo social y económico de los países; por el valor propedéutico de estos estudios y porque facilita a los jóvenes el acceso y la inserción en el mercado laboral, es necesario informar a las familias de las ventajas que presenta para los jóvenes seguir una Formación Profesional adaptada a las necesidades del mundo del trabajo.

3. Incremento de la tasa de alumnos titulados en ESO

El éxito de todo el alumnado es el objetivo. Es indispensable abordar medidas encaminadas a detectar y solucionar desde la Educación Infantil los retrasos que puedan padecer los alumnos. Es necesario erradicar las actitudes de rechazo a los estudios y al centro y reforzar el interés y la dedicación de la mayoría de los estudiantes.

4. Mejora del Rendimiento de los Alumnos en Competencias Básicas

El rendimiento de los alumnos y su traducción en el dominio de determinadas competencias redundan en la calidad de nuestro subsistema. La Administración educativa compromete los recursos precisos para disminuir el porcentaje de alumnos con competencias escasas en las áreas instrumentales.

5. La promoción del Aprendizaje a lo largo de la vida, incrementando el porcentaje de adultos que recibe Formación Permanente

Se trata de ofrecer a las personas ocupadas nuevos conocimientos y habilidades útiles para el empleo actual o futuro; en el caso de las personas desempleadas, esta formación tiene como objetivo favorecer su incorporación al mercado de trabajo.

Además se trata de facilitar a las personas, con independencia de su edad, la posibilidad de acceder a otras titulaciones, a las enseñanzas postobligatorias y el enriquecimiento personal. El incremento de los niveles de formación en la población adulta tiene una incidencia positiva en el rendimiento escolar de los jóvenes dada la fuerte relación existente entre el nivel de estudios de las familias y el éxito escolar de los alumnos.

La sociedad del conocimiento requiere que el aprendizaje no concluya tras un periodo educativo reglado y que cada persona se mantenga en situación de aprendizaje permanente, tanto para satisfacer las necesidades individuales de formación como para incrementar la productividad y capital humano de nuestra región.

Para hacer efectivo este incremento de la participación en el aprendizaje permanente es necesario simplificar los sistemas educativos: los adultos deben poder rentabilizar sus esfuerzos académicos anteriores y adecuar la nueva formación a fin de adaptarla a sus exigencias laborales y familiares.

6. Profesorado preparado y valorado

El reto urgente consiste en mejorar las condiciones en las que el profesorado desempeña su trabajo, ofrecerles desde la Administración educativa el apoyo necesario y poner los medios para que la sociedad reconozca su compleja tarea, la importancia de la educación y el esfuerzo que se pide a los docentes. Es necesario proporcionar al profesorado motivos suficientes para que estén satisfechos en el desempeño de su trabajo.

En la Educación Secundaria Obligatoria, el profesorado encuentra especiales dificultades en su cometido diario debido al momento evolutivo de los jóvenes. Las peculiares características de la adolescencia y las presiones sociales sobre este periodo educativo tienen particular incidencia en el trabajo docente. Este profesorado, a pesar de estar altamente cualificado en sus áreas de competencia, se enfrenta a las mayores dificultades derivadas de la edad de los alumnos, su diversidad y su creciente rechazo a la permanencia en los centros educativos. En esta etapa se pide a los profesores que afronten responsabilidades con respecto a los jóvenes que la familia o la sociedad delegan en la escuela.

Se llegará a un compromiso con el profesorado para que asuma su decisivo papel en la formación de las generaciones futuras y para que al afrontar esta labor cuente con el apoyo y la confianza de la sociedad en su conjunto y los recursos necesarios de la Administración educativa.

7. Gasto necesario en educación

El esfuerzo realizado por Extremadura por aumentar el gasto educativo desde que asumió las transferencias se ha traducido en que nuestra región, en estos seis años de competencias, figura entre las primeras comunidades autónomas que más presupuesto destina al gasto educativo con relación a su PIB.

Para mejorar la educación y los resultados de nuestros alumnos no basta sólo con mejorar la financiación de la educación. Son necesarios esfuerzos y mejoras en la organización, los procesos y los recursos educativos.

BASES DEL ACUERDO

La consecución de los objetivos ligados a los rasgos específicos de nuestro modelo educativo no sería posible sin una mayor implicación de la sociedad, sin la inversión de la Administración en los recursos materiales y personales necesarios pero, sobre todo, como condición necesaria, aunque no suficiente, sin la activa participación y el compromiso de los docentes.

Así mismo, para que las medidas aquí planteadas tengan incidencia práctica, es preciso que los distintos agentes educativos las trasladen al ámbito de sus respectivas responsabilidades y pongan en marcha las actuaciones oportunas.

La Junta de Extremadura y las Organizaciones sindicales firmantes se comprometen a participar en el esfuerzo necesario para ello, asumiendo como principios irrenunciables que no constituyen una mera declaración de intenciones los siguientes:

- Innovación metodológica del profesorado.
- Utilización adecuada por parte del profesorado de las TIC en el aprendizaje.
- Adecuación de la práctica docente a las exigencias que plantea la realidad socioeducativa del entorno aprendiendo a adaptarse, a innovar y a anticipar.
- Interacción alumnado-profesorado favoreciendo el éxito educativo.
- Reconocimiento y valoración del esfuerzo y dedicación realizado por el profesorado en su labor docente.

Con esta finalidad, la Administración educativa y las Organizaciones sindicales, establecen el presente Acuerdo que versa sobre medidas encaminadas a propiciar una educación activa que forme ciudadanos para la sociedad del siglo XXI y que se concreta en los siguientes puntos:

I. MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

1.1. Máxima calidad y equidad educativa, centrada esta última en la consecución de la igualdad de oportunidades, en la igualdad en acceso a la educación, igualdad en el tratamiento educativo e igualdad de resultados del alumnado extremeño.

1.2. Adecuación de la práctica docente al objetivo de que el mayor número posible de alumnos y alumnas superen la enseñanza obligatoria.

1.3. Formar personas comprometidas con su comunidad, mediante una educación integral que fomente todas las capacidades de las personas y no sólo la instrucción académica, aceptando y asumiendo la diversidad y la multiculturalidad.

1.4. La práctica docente perseguirá que los alumnos y alumnas extremeños aprendan a ser, aprendan a hacer, aprendan a conocer, aprendan a convivir y aprendan a imaginar.

1.5. La Administración educativa, en coordinación con otras Administraciones, pondrá en marcha actuaciones y medidas dirigidas a prevenir y controlar el absentismo escolar, en las cuales participará el profesorado en el ámbito que le sea propio.

1.6. La consecución del éxito educativo de cada alumno o alumna es tarea de toda la comunidad educativa. En particular en el caso de cada área de Educación Secundaria Obligatoria, debe ser el Departamento Didáctico correspondiente el que aplique en primera instancia las medidas individualizadas necesarias, actuando tan pronto como se detecten las necesidades del alumno o alumna y con el asesoramiento, en su caso, del Departamento de Orientación. Con esa finalidad, en todos los Departamentos se dedicará el posible sobrante de horas disponibles por el profesorado en periodos lectivos, preferentemente a actividades de refuerzo del alumnado, individualmente o en pequeño grupo, como medida más elemental de atención a la diversidad. Todo ello se concretará mediante instrucciones de la Consejería de Educación.

1.7. La Jefatura de Estudios asignará con carácter prioritario las horas complementarias de cada profesor/a a la finalidad referida en el punto anterior, una vez atendidas las necesidades generales del centro; a tal efecto, la Consejería de Educación dictará las oportunas instrucciones.

1.8. En los IES e IESOs de Extremadura que lo requieran, se implantarán los programas de diversificación curricular dirigidos a favorecer la consecución de la titulación en la ESO del alumnado que cumpla los requisitos establecidos normativamente.

1.9. En Educación Primaria, siempre que la plantilla del Centro lo permita, se dedicará el posible disponible de horas del profesorado, a actividades de refuerzo en las destrezas instrumentales básicas del alumnado que lo necesite. La organización de dichos refuerzos corresponderá al equipo directivo del centro.

1.10. Los centros llevarán a cabo, en virtud de su autonomía pedagógica y organizativa, estrategias flexibles de actuación orientadas a solventar posibles carencias o necesidades del alumnado, durante el horario de obligada permanencia del profesorado.

1.11. Se desarrollará un ambicioso Programa de Refuerzo en materias instrumentales destinado a mejorar las perspectivas escolares del alumnado.

1.12. Se potenciará la cultura emprendedora en el alumnado de todos los niveles educativos a través de un nuevo Programa, «Educando para Emprender». Asimismo, se estudiará la posibilidad de incluir como optativa en Educación Secundaria una materia relacionada con la capacidad emprendedora.

1.13. En consonancia con los resultados del informe PISA 2003, la potenciación del hábito lector y la mejora de la comprensión lectora se hacen imprescindibles para garantizar el éxito educativo. Con este objetivo la Consejería de Educación pondrá en marcha en los Centros Públicos un Plan de Bibliotecas Escolares en Infantil, Primaria y Secundaria.

II. FORTALECIMIENTO DE LOS PILARES DEL MODELO EDUCATIVO EXTREMEÑO

IDIOMAS

2.1. La adquisición de competencias idiomáticas tanto del profesorado como del alumnado se conseguirán mediante la puesta en marcha por parte de la Administración educativa de un Programa que constará de las siguientes medidas:

- Para el alumnado: Intercambios y estancias en el extranjero, proyectos de inmersión lingüística, recursos digitales específicos, intercambios virtuales y auxiliares de conversación.
- Para el profesorado: Dotación de recursos materiales y digitales, materiales didácticos, licencias por estudios, intercambios en el extranjero, cursos monográficos.

2.2. El profesorado de Secciones Bilingües y de Centros que impartan el segundo idioma participará en algunas de las medidas contempladas en el Programa de competencias idiomáticas.

2.3. La Administración educativa aumentará el número de auxiliares de conversación en los centros públicos para mejorar las capacidades educativas del alumnado.

2.4. La Administración educativa reconocerá mediante créditos de formación la participación del profesorado en cursos sobre competencias idiomáticas.

2.5. La Consejería de Educación aumentará la dotación presupuestaria a las secciones y centros bilingües dependientes de ella.

2.6. La Administración Educativa en coordinación con los Centros de Profesores y Recursos organizarán cursos monográficos dirigidos especialmente al profesorado de secciones bilingües y de segundo idioma.

2.7. La Consejería de Educación reforzará las convocatorias sobre intercambios escolares y de ayudas individuales y licencias por estudios, priorizando las solicitudes del profesorado participante en secciones bilingües para formarse en el exterior y mejorar sus competencias idiomáticas.

ACTIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARIAS

2.8. La Administración Educativa y las Organizaciones sindicales se comprometen a potenciar las actuaciones de coordinación y lograr la mayor implicación del profesorado en los proyectos de las Actividades Formativas Complementarias de los centros.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

2.9. La Administración Educativa continuará potenciando la utilización de las TIC como instrumento didáctico y de gestión en el aula y en el centro. Por su parte el profesorado se compromete al uso didáctico adecuado de estos recursos tecnológicos.

La Consejería de Educación se compromete, para la implantación real y efectiva de las TIC, a:

- Creación y desarrollo de materiales digitales.
- La Formación en TIC.
- Desarrollo del Portal Educativo Educar.ex que contendrá:
 - Plataforma de Gestión de Centros y Servicios Educativos: Aplicación «web» que permitirá una gestión moderna y ágil de todos los centros educativos respetando su autonomía.
 - Plataforma de Creación y Gestión de Contenidos en el Aula, que permitirá la creación y gestión de contenidos digitales curriculares de modo sencillo y guiado.

La Consejería de Educación consolidará la Coordinación de Nuevas Tecnologías al objeto de dotar de un mejor funcionamiento y organización a nuestra red tecnológica. Se redactará un protocolo de coordinación con los diferentes Administradores Informáticos de los Centros y se potenciará la comunicación con los Coordinadores TIC, GSEEX, etc.

2.10. El profesorado utilizará las TIC como recurso didáctico teniendo en cuenta las siguientes líneas generales:

- Favorecer e impulsar el aprendizaje del alumnado cooperando en la mejora del rendimiento escolar y de la calidad del sistema educativo.
- El profesorado favorecerá estrategias para que el alumnado sea protagonista de su proceso de aprendizaje. Las TIC permitirán una atención individualizada adaptada al ritmo de aprendizaje de cada alumno/a.
- Se propiciará un entorno de aprendizaje cooperativo.
- Las TIC deben facilitar y permitir la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa y su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El profesorado ha de diseñar elementos de evaluación del uso de estas herramientas, que permitan futuras modificaciones y elaboración de nuevas pautas de actuación a fin de conseguir un mejor aprovechamiento educativo.

2.11. El éxito de un proceso de este tipo depende de la capacidad de involucrar al profesorado, siendo para ello fundamental establecer un marco de actuación que posibilite e incentive el uso de las TIC en el aula, impulsando estrategias de fomento, promoción y formación.

Para tal fin, la Administración Educativa pondrá en marcha las siguientes actuaciones:

- a. En los procesos de selección de docentes (concurso-oposición, etc.) se primará el conocimiento y uso de las TIC: conocimiento básico de GNU/LinEx 2006, realización de actividades de aprendizajes mediante herramientas informáticas, creación de unidades didácticas interactivas, siendo necesario acreditar su formación en TIC.
- b. Se potenciará una nueva cualificación profesional: Profesor/a con «competencias TIC». Acreditará el conocimiento y uso real de las nuevas tecnologías en el aula, proporcionándole puntos en licencias por estudios y será una condición necesaria para ser Coordinador/a TIC en Centros Educativos.
- c. El profesorado podrá computar las horas de formación en NNTT Linex, a efectos de sexenios, al doble de su valor, hasta un máximo de 20 horas.
- d. La Administración Educativa-potenciará en los Centros la realización de actividades que promociónen el uso de las TIC tales como:
 - Portal Educativo Web del Centro: Para facilitar esta creación se realizarán cursos específicos para los Administradores informáticos. Por otra parte, los departamentos didácticos deberán publicar en la web del Centro materiales educativos digitales, así como toda la información de interés para el alumnado y las familias sobre sus áreas o materias. Los Centros participarán con otros Centros a través de la Red en actividades conjuntas potenciando no sólo el uso de las TIC sino también el contacto con alumnos/as de otras regiones, países, etc. y propiciando con ello, el uso de idiomas.

- Los Centros potenciarán la realización de jornadas y actividades de promoción mediante foros, videoconferencias con alumnos de otros centros.
- e. En los diferentes procedimientos de selección de Centros para diversos proyectos (bilingües, participación en proyectos de innovación...) se considerará el grado de utilización de las TIC en esos proyectos por parte del profesorado del Centro.

III. AUTONOMÍA ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN DE CENTROS

3.1. Los centros que se seleccionen para participar en procesos de evaluación externa, tendrán que llevar a cabo Planes de Mejora derivados de la misma.

3.2. La calidad de la educación exige la participación de los docentes y de la Administración, pero también de la comunidad educativa y el entorno del centro, especialmente de las familias.

La elaboración por los centros de Planes de mejora de la educación precisa de la participación de las familias, colectivos y asociaciones, profesionales de la formación y apoyo e inspección.

3.3. Cada comunidad educativa desarrollará su Plan de Formación en el centro, teniendo en cuenta sus peculiaridades y sus necesidades específicas, prestando especial atención a:

- Atención a la diversidad, acción tutorial, fomento de la convivencia y resolución de conflictos en los centros educativos, integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actualización didáctica y científica, y salud laboral.
- Incremento de las acciones formativas para profesorado de lenguas extranjeras.
- Formación del profesorado de Formación Profesional con el objetivo de que pueda adaptarse al nuevo catálogo de cualificaciones profesionales.
- Formación en aspectos de inteligencia emocional aplicada al trabajo encaminada a alcanzar un buen ambiente de trabajo en los centros. Formación en habilidades sociales, utilización de bibliotecas y fomento de la lectura.
- La administración educativa incentivará y potenciará la participación de todos los docentes en alguna de las actividades previstas en los planes formativos de los centros.

3.4. La Administración educativa, para lograr la eficacia y eficiencia en los distintos servicios de la educación y acercar los mismos a los ciudadanos, se organizará en Distritos educativos, cuya puesta en funcionamiento se hará de forma progresiva.

IV. MEJORA DE LAS CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO

4.1. Valor social del trabajo docente. La Consejería de Educación continuará realizando actividades de promoción de la labor docente con el fin de difundir su importancia y su autoridad profesional, como forma de reconocimiento explícito. Entre otras actuaciones, la Consejería de Educación realizará una campaña institucional en los medios de comunicación que muestre la aportación de la función docente en la sociedad.

4.2. Reconocimiento de la implicación del profesorado en el cumplimiento del acuerdo a través de mejoras en las condiciones de trabajo:

4.2.1. Establecimiento de compensación económica por:

- Tutorías.
- Coordinación TIC.
- 2º idioma.
- Secciones bilingües.
- Programas de refuerzo educativo.
- Programas de innovación.

Gratificaciones para el profesorado de Primaria y Secundaria que tenga una implicación directa con los pilares del modelo educativo extremeño, tales como idiomas y TIC. De este modo, el profesorado que imparta 2º idioma en el tercer ciclo de primaria, el profesorado de secciones bilingües de Primaria y Secundaria y los coordinadores TIC percibirán 30 euros mensuales.

La acción tutorial en la ESO es clave para la mejora de la convivencia en los centros educativos en la compleja etapa de la adolescencia, por ello esta función será retribuida con un complemento de 40 euros mensuales.

Asimismo, la Administración Educativa se compromete a poner en marcha Programas de Refuerzo Educativo en materias instrumentales para el alumnado de

5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria, por los que el profesorado percibirá gratificaciones extraordinarias, y Programas de Innovación educativa que conllevarán una gratificación mensual para los docentes que lo desarrollen.

4.2.2. Subida lineal de 150 euros mensuales con carácter progresivo durante tres años, lo que supondrá 600 euros el primer año, 1.200 euros el segundo año y 1.800 euros el tercer año, estando vinculado este incremento a la consecución de los objetivos educativos señalados anteriormente.

4.2.3. Con el objetivo de desarrollar la Ley de Prevención de Riesgos Laborales la Administración Educativa se compromete a trasladar el acuerdo de salud laboral para los empleados públicos al ámbito educativo.

4.2.4. Acuerdo de itinerancias para abordar las distintas problemáticas del personal itinerante. Se mejorarán las condiciones laborales del personal itinerante mediante medidas de reducción del número de itinerancias y la racionalización de los ámbitos.

En el periodo de desarrollo de este acuerdo, teniendo en cuenta la consideración singular de estos puestos de trabajo, se negociarán ayudas para la adquisición y aseguramiento de los vehículos destinados a tal fin.

4.2.5. En el compromiso por la igualdad entre hombres y mujeres la Administración educativa se compromete a armonizar la normativa sobre permisos y licencias para adecuar las medidas del V Convenio Laboral, el Plan Concilia y otras, al ámbito educativo, dentro de las medidas que se acuerden para los empleados públicos de Extremadura.

4.2.6. Acuerdo de Interinidades para la mejora de las condiciones laborales.

4.2.7. Negociación de un modelo de Plantillas para los centros de Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos.

4.3. Reducción progresiva y efectiva de jornada lectiva a mayores de 55 años. Para favorecer la distribución de las tareas docentes al profesorado mayor de 55 años, la Consejería de Educación y los representantes sindicales presentes en la Mesa Sectorial negociarán las condiciones y requisitos generales para que los centros, siem-

pre y cuando estén cubiertas las necesidades de atención al alumnado, las del servicio público docente, y sin aumentar la carga lectiva del resto de la plantilla, puedan asignar al profesorado mayor de 55 años un horario que permita incluir en su dedicación docente las actividades semanales que se relacionan a continuación:

- Colaboración en actividades de Biblioteca del centro.
- Propuestas de innovación didáctica y colaboración en proyectos de innovación.
- Apoyo a las tareas del Equipo Directivo del centro.
- Cualquier otra actividad necesaria para la consecución de los objetivos del centro acordados con el profesorado.

V. MODERNIZACIÓN DE LAS AULAS DEL SIGLO XXI

5.1. La Administración se compromete a continuar en la línea de mejora de infraestructuras educativas tanto de Primaria como de Secundaria (reagrupamiento y construcción de Centros en función del crecimiento demográfico y de la creación de nuevos núcleos poblacionales). Se prestará especial atención a las infraestructuras de los Centros Rurales Agrupados.

5.2. Se establece el compromiso de iniciar el debate-reflexión de infantil y primaria durante el año 2006, adoptando, una vez concluido el análisis del mismo, aquellas medidas que mejoren estos niveles educativos, y que no hayan sido incluidas en el presente Acuerdo.

5.3. La importante apuesta de la sociedad extremeña por entrar de lleno en la sociedad del conocimiento ha tenido una traslación a las aulas de secundaria extremeñas, disponiendo de un ordenador por cada dos alumnos con conexión a banda ancha. Se trata ahora de dotar a los Centros de Primaria de una Pizarra Digital Interactiva.

5.4. La Administración Educativa llevará a cabo en el año 2006 un Plan de Mejora de las Infraestructuras Educativas con más de 300 actuaciones en centros de Infantil y Primaria.

5.5. La puesta en marcha de una Plataforma Integral de Centros que permita adaptar la gestión y administración de los centros y servicios educativos a las necesidades de la sociedad actual, favoreciendo la comunicación del centro con las familias.

VI. MEDIDAS PARA LA CONVIVENCIA

6.1. Se llevará a cabo en el curso 2005/06 una campaña contra el acoso escolar en el que participará toda la comunidad educativa tratando de entender los conflictos, aprender a afrontarlos y a resolverlos civilizadamente.

6.2. Los centros recibirán apoyo para la elaboración de un Plan de mejora de la Convivencia, fomentando estrategias que permitan la participación, la concienciación y la responsabilidad de la Comunidad educativa.

6.3. Se impulsarán Planes de formación orientados a la convivencia.

6.4. La Administración educativa elaborará una carta de convivencia que recoja los valores fundamentales y que sea operativa para funcionar en el ámbito escolar.

6.5. Se establecerá un protocolo de actuación rápida en casos de conflictos.

VII. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

7.1. Se incrementarán los Programas de Garantía Social para favorecer por una parte la consecución del Graduado en Secundaria Obligatoria, y por otra parte, el tránsito al mercado laboral del alumnado que no haya conseguido la titulación.

7.2. Se potenciará la Educación Secundaria para personas adultas incrementando los módulos III y IV.

7.3. Se incrementará y diversificará la oferta de educación permanente y formación profesional de forma que pueda llegarse al mayor número de personas en condiciones de calidad, adecuando la oferta formativa a las necesidades del entorno productivo, facilitando con ello la inserción laboral.

7.4. Se impulsará la Formación Profesional *on line* y a distancia, estableciendo una oferta más amplia en esta modalidad de enseñanza.

DESARROLLO DEL ACUERDO

Para la interpretación del presente Acuerdo y para el impulso y el control de las actuaciones de él derivadas, se crea una Comisión de Seguimiento, que conocerá el estado de desarrollo de las medidas contempladas. A tales efectos, la Comisión elaborará indicadores de evaluación para la consecución de cada una de las medidas adoptadas en el presente Acuerdo. Si alguna de dichas medidas, basándose en los indicadores establecidos, no alcanzase los objetivos previstos sería objeto de revisión y modificación, en su caso.

Mérida, 31 de marzo de 2006

PACTO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN (FRUSTRADO)⁴

Los derechos y libertades que amparan la educación, reconocidos y garantizados por la Constitución, han sido objeto de aplicación y desarrollo por diversas leyes orgánicas que, con independencia de su valoración y contenido, no han podido asegurar su continuidad como consecuencia de los legítimos cambios de gobierno. Sin embargo, la educación es una tarea que exige un clima de seguridad y confianza, amplios plazos para la realización de las reformas y una gran estabilidad en el sistema educativo.

La inestabilidad legislativa en que se encuentra la educación preocupa a las organizaciones sociales que suscriben el presente acuerdo. No es posible abordar con garantía de éxito los grandes retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo si las fuerzas políticas no consideran la educación como un asunto de Estado y si las leyes orgánicas de educación no son consensuadas por los principales grupos parlamentarios.

Las organizaciones firmantes, deseosas de evitar que la educación quede sometida al continuo vaivén de la coyuntura política, han considerado necesario un pacto social por la educación, un pacto que, promovido por la comunidad educativa, debe ser considerado como un paso más hacia lo que sin duda es absolutamente preciso: una política de Estado en educación. Es preciso, pues, un pacto político que consensúe las leyes de educación, traiga la paz a nuestros centros, responda a los retos de calidad y equidad que el sistema educativo tiene planteados, permita la convergencia real de nuestro sistema educativo con los países más desarrollados de la Unión

⁴⁾ El pequeño preámbulo que antecede al pacto no fue debatido ni en consecuencia aprobado por las organizaciones educativas impulsoras del mismo. Hubo un primer borrador, seguido de un segundo, siendo el que ahora aparece una fusión de ambos que esperaba obtener el consentimiento de todos los grupos, pero la ruptura de las negociaciones por los representantes nacionales de las organizaciones de padres y madres de alumnos impidió su discusión y eventual aprobación. Se inserta ahora porque da una idea aproximada del espíritu que subyace en los acuerdos que se exponen a continuación.

Europea y garantice el cumplimiento de los objetivos y propuestas formulados por la Agenda de Lisboa para el año 2010.

Esta es la razón por la que hemos abordado algunos de los problemas más acuciantes de nuestro sistema educativo, llevados del propósito de establecer un consenso social que facilite el imprescindible consenso político sobre la educación, con la determinación de transformar un proceso histórico de enfrentamiento social y político en un proyecto de cooperación del que existen fecundos ejemplos en otros países de Europa.

Las diferentes organizaciones que suscriben este acuerdo son conscientes de que existen distintas maneras de considerar la educación, fruto del pluralismo social y político de nuestra sociedad, pero, por ello mismo, consideran necesario hacer un esfuerzo conjunto para establecer un amplio consenso sobre cuestiones medulares de la educación que exigen por parte de la comunidad educativa, de la sociedad y de los diferentes gobiernos un tratamiento homogéneo que haga posible una mejora continua de la calidad de la educación conciliable con los principios de equidad social y de libertad.

El consenso de las organizaciones sociales, es, sin embargo, insuficiente para alcanzar los fines que la Constitución asigna a la educación. Por ello, este pacto social es un llamamiento a los partidos con representación en las Cortes -muy particularmente a los mayoritarios- para que formalicen un pacto político, consensúen la futura ley de educación y aseguren por un largo plazo la estabilidad del sistema educativo.

Somos conscientes de que los representantes de la soberanía popular son sensibles a la demanda social de un pacto por la educación. Con la firma de este documento manifestamos y hacemos público que ese acuerdo ha sido posible entre las organizaciones sociales que suscriben el presente documento⁵.

I. Un sistema educativo vertebrado en un Estado autonómico

Culminado el proceso de traspaso de funciones y servicios a las Comunidades Autónomas, el ejercicio de la competencia, tanto por parte del Estado como de las Comunidades Autónomas, debe ser objeto de una política conjunta de coordinación, cooperación, solidaridad y supervisión reforzando los mecanismos institucionales

⁵⁾ El acuerdo, del que se retiraron CEAPA y CONCAPA, obtuvo el visto bueno de ANPE, CANAE, CCOO, CSI-CSIF, Educación y Gestión, FERE, FSIE, FETE-UGT Y USO.

existentes al respecto. La integración política y social en un Estado descentralizado exige que las competencias no sean consideradas como compartimentos estancos. La competencia del Estado de dictar normas básicas sobre el sistema educativo y las competencias de las Comunidades Autónomas, de gestión del sistema educativo y de desarrollo de las normas básicas, deben ajustarse a los citados principios con objeto de promover una educación de calidad para todos, comprometiéndose a alcanzar un nivel básico en las prestaciones de la educación que conlleve la adquisición de unas competencias también básicas para todo el alumnado.

La impartición de un nivel básico y común de educación en las Comunidades Autónomas es requisito esencial para garantizar la libre movilidad de alumnos, familias y profesores, la cohesión social y territorial del Estado, la equidad social y la consiguiente erradicación de las actuales desigualdades educativas de carácter regional y nacional.

En la vertebración del sistema educativo debe jugar un papel fundamental la política curricular referente a las enseñanzas mínimas o comunes. Aunque al Estado le corresponde el diseño de los contenidos básicos de la enseñanza y a las Comunidades Autónomas su desarrollo y aplicación, ambas competencias deben basarse en el reconocimiento mutuo de las responsabilidades que comparten y en la transacción recíproca de los aspectos controvertidos. En consecuencia, debe revisarse la política seguida hasta el momento de incrementar unilateralmente los contenidos básicos en cada reforma escolar que se inicia, procediéndose de modo conjunto, Estado y Comunidades, a una rigurosa selección de contenidos básicos –conocimientos y habilidades- y a su correspondiente secuenciación.

Asimismo, es fundamental para la vertebración del sistema educativo que su estructura básica no sea objeto de continuas reformas, debiendo garantizarse por los poderes públicos la permanencia y perdurabilidad de la estructura básica del sistema educativo de modo que sirva para el efectivo cumplimiento de los grandes objetivos que deben orientar la educación en los próximos años.

En todo caso, la educación en el Estado de las Autonomías no puede basarse en la desigual calidad de la prestación de este servicio educativo, en el que debe garantizarse una igualdad básica para todos. La efectiva prestación de unos contenidos básicos acordes con la equidad social significa que debe hacerse un esfuerzo conjunto que garantice una educación de calidad igual para todos los ciudadanos con independencia del lugar de residencia. Alcanzado ese nivel, nada impide que cada Comunidad Autónoma pueda perseguir, en su política de prioridades, mejores resultados para sus escolares.

2. Una financiación del sistema educativo que garantice la equidad y la estabilidad

Los últimos datos oficiales, así como los suministrados por diversas organizaciones internacionales, han puesto de relieve que el sistema educativo no mejora la calidad que imparte debido, entre otras causas, a que la participación del gasto público en el Producto Interior Bruto (PIB) ha disminuido, encontrándose sensiblemente lejos de la media de la Unión Europea, siendo especialmente alarmante que el gasto por alumno, uno de los indicadores que miden específicamente el esfuerzo real en educación, se encuentre entre los últimos puestos de los quince países que componían la Unión antes de la reciente ampliación. Incrementar la inversión pública, tanto el gasto público total como el gasto por alumno, debe ser de la máxima prioridad para el Gobierno y para las Comunidades Autónomas.

Sin embargo, no se trata sólo de invertir más en educación sino también de invertir mejor y, sobre todo, de rendir cuenta de ese esfuerzo financiero. Para ello es preciso que existan mecanismos de evaluación de los resultados logrados en todas las Comunidades Autónomas, verificando de ese modo la buena o mala gestión de la educación. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo podría ser el medio adecuado, siempre que dejara de ser un organismo dependiente jerárquicamente del Ministerio de Educación y Ciencia y se convirtiera en una Agencia técnica, especializada e independiente, sometida ella misma a la rendición de cuentas ante el Senado como cámara territorial de las Comunidades Autónomas.

Por otra parte, los recientes estudios empíricos realizados en España por diversas fundaciones y distintos autores, revelan que la desigualdad territorial en educación no disminuye, a pesar del esfuerzo financiero de muchas Comunidades Autónomas. Es preciso que las Comunidades Autónomas adopten un política compensatoria dentro de su propio territorio para erradicar la desigualdad entre las diferentes provincias que la integran, pero también que el Estado, garante en el ámbito supracomunitario del principio de solidaridad y de la igualdad básica en educación, asuma un plan nacional de compensación de las desigualdades intercomunitarias, estableciendo convenios específicos con las Comunidades Autónomas para su ejecución, a fin de que, como ha señalado el Consejo Escolar del Estado en diversos informe, se corrijan «las profundas e históricas diferencias que en el acceso a la educación presentan los ciudadanos de las diferentes Comunidades Autónomas».

Finalmente, ante la inminencia de una nueva reforma educativa, es preciso que la nueva ley de educación, consensuada entre todas las fuerzas políticas, venga acompañada

de una ley de financiación que dé garantías sólidas a la reforma y a la estabilidad futura del sistema educativo. Debería bastar la experiencia de los últimos treinta años en que las reformas por falta de financiación no han alcanzado los objetivos formulados; por todo ello debería incorporarse a nuestra cultura común, de una vez para siempre, que las reformas sin recursos no son viables en la práctica. Una ley de financiación por la que el Gobierno del Estado y las Comunidades Autónomas aseguren la necesaria inversión pública en la educación es totalmente necesaria si no se quiere incurrir en los errores de las leyes orgánicas de educación promulgadas durante la Restauración democrática; dicha ley implica un acuerdo político, adoptado en el seno del Consejo de Política Fiscal y Financiera que garantice el uso de los fondos transferidos a este fin.

En consecuencia, solicitamos del Gobierno y de las Comunidades Autónomas que en el plazo de cuatro años realicen un esfuerzo inversor de manera que en ese plazo el gasto público en educación alcance al menos el promedio de la Unión Europea, esto es, el 6º en términos de porcentaje del PIB.

3. Derecho a la educación y libertad de elección de centro

El derecho a la educación es consecuencia del principio de igualdad y la libertad de elección de centro una de las formas en que se ejerce la libertad de enseñanza. Ambos principios están reconocidos en el artículo 27.1 de la Constitución, pero esos principios no pueden ser aplicados con carácter absoluto; es necesario conciliar los derechos de libertad y los derechos de igualdad tanto en la política educativa como en la práctica de la educación.

La conciliación de ambos derechos converge en la consideración de la educación como un servicio público y social. Para hacer efectivo el ejercicio del derecho a la educación es necesario que la educación sea un servicio público, un servicio en el que prime el interés general de todos los ciudadanos –que todos accedan igualmente a la educación–; para que todos puedan ejercer el derecho a la libertad de elección de centro docente es necesario que la educación sea un servicio social –al que concurren la iniciativa pública y la iniciativa privada ofreciendo su proyecto educativo a quienes lo deseen.

La garantía de estos dos principios debe articularse a través de la programación general de la enseñanza, a la que hace referencia el artículo 27.4 de la Constitución, lo que exige la efectiva participación de todos los sectores afectados. Es dentro de este marco de referencia donde deben de afrontarse cuestiones como las siguientes:

a) La inmigración. Los inmigrantes tienen los mismos derechos y obligaciones que los españoles. En el ámbito de la educación la Constitución española reconoce a todos el derecho a la educación. El derecho a la educación es, por tanto, un derecho universal; también de los inmigrantes. Estos no son alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, como a veces se dice, sino personas que están inmersas en un proceso de integración social y cultural que la institución escolar puede contribuir a su realización o, por el contrario, a dificultarlo.

Tanto las escuelas públicas como las escuelas concertadas, ambas sostenidas con fondos públicos, deben asumir el compromiso de la integración social y educativa de los inmigrantes y aplicar los mismos criterios de admisión. Sin embargo, no se trata de repartir los inmigrantes por los centros sostenidos con fondos públicos: la inmigración no es hoy un fenómeno coyuntural, sino estructural. Se trata de integrar a los inmigrantes en la escuela, sea pública o concertada. Pero tampoco es admisible una concentración como la que se está produciendo en determinados centros -recientes estudios demuestran que cuando más de un tercio de los alumnos son inmigrantes las dificultades escolares crecen de modo exponencial-. Se considera que para contrarrestar esta situación son necesarias tres condiciones: la primera es que ningún centro sostenido con fondos públicos, sea de carácter público o concertado, esté obligado a escolarizar inmigrantes por encima de un tercio de la totalidad de los puestos escolares ofrecidos, salvo que con esta medida quedara afectado el derecho a la educación, en cuyo caso las Administraciones públicas adoptarán las medidas extraordinarias de carácter educativo y social que sean necesarias para atender esa demanda extraordinaria; la segunda es la necesidad de aplicar los mismos criterios de admisión del alumnado y la tercera la realización de una programación que evite y prevenga, en todo caso, la segregación y la exclusión. En consecuencia, el criterio básico para realizar esa integración escolar debe conjugar la libertad de elección de centro con la equidad social.

b) La admisión de alumnos. Los procedimientos que se han venido aplicando desde 1985 deben ser revisados y actualizados, a fin de evitar las irregularidades que se producen con frecuencia presentando determinados documentos acreditativos de tal o cual condición exigida por las normas actuales de admisión. El criterio fundamental para esa revisión debe ser la conciliación de la libertad con la equidad, de modo que se respete al máximo el deseo de los padres para la admisión de sus hijos en los centros, pero también evitando toda posibilidad de selección del alumnado por razones académicas, étnicas o sociales. Dentro de dicho marco, los criterios prioritarios

para la admisión de alumnos deben ser, por este orden, hermanos en el centro, proximidad y renta, siempre que estos criterios sean baremados de un modo ponderado y equilibrado.

A tal efecto, las Administraciones educativas tendrán la potestad de reservar en cada curso un determinado número de plazas para los alumnos con dificultades de escolarización en todos los centros sostenidos con fondos públicos, no superior al 10% de la capacidad autorizada de las respectivas unidades, hasta la publicación de las listas definitivas de alumnos admitidos. De esta reserva quedarán exentos aquellos centros que hubieran escolarizado inmigrantes hasta un tercio de los puestos escolares ofrecidos.

La reserva señalada anteriormente que no se hubiera consumido, sólo podrá mantenerse en las unidades de los cursos de acceso a la enseñanza pública o concertada en 1º del segundo ciclo de la educación infantil o, en su defecto, en 1º de educación primaria, y en 1º de la educación secundaria obligatoria, mediante resolución motivada que acredite la existencia de una demanda en el proceso extraordinario de admisión de alumnos con dificultades de escolarización. La determinación de plazas de reserva por parte de las Administraciones tendrá en cuenta las circunstancias sociales, demográficas y de otra índole que concurran en la zona en que se ubique el centro correspondiente.

Los centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnos inmigrantes con necesidades educativas especiales, o procedentes de minorías étnicas o culturales, recibirán los recursos humanos y materiales precisos para hacer frente a sus responsabilidades. En todo caso, el alumnado deberá aceptar el proyecto educativo del centro.

Tanto los criterios de admisión como el procedimiento, a fin de asegurar la igualdad en su aplicación, deberá ser objeto de una norma básica.

c) La Comisión de Garantías de Admisión. Las Administraciones educativas constituirán comisiones de garantías de admisión que supervisen y colaboren en el proceso de admisión de alumnos.

La Comisión de Garantías de Admisión estará integrada por la Administración educativa, la Administración local y por representantes de los padres, de los profesores y de los centros. En cada uno de los sectores indicados habrá un representante de los centros públicos y otro de los centros privados concertados.

La Comisión de Garantías de Admisión recibirá de los centros la relación de vacantes existentes en los mismos, copia de las solicitudes de admisión y la relación de alumnos admitidos y excluidos; verificará que cada solicitante presente sólo una petición de

admisión; organizará el proceso de escolarización de alumnos en los centros de segunda o ulterior opción y resolverá las reclamaciones que los interesados presenten contra las decisiones de admisión de los centros públicos y de los titulares de los centros concertados.

En el proceso extraordinario, la Comisión garantizará la escolarización de los alumnos. A tal efecto, la Comisión informará a las familias sobre las plazas disponibles y características de los centros a los que dichas plazas corresponden. Una vez realizada la elección por la familia, se presentará la solicitud ante la Comisión que remitirá copia de la misma al centro elegido.

4. Una doble red de centros de carácter complementario.

El artículo 27 de la Constitución española reconoce, de una parte, el derecho de todas las personas a la educación y, de otra, la libertad de creación de centros docentes, especificando que para garantizar el expresado derecho los poderes públicos procederían a una programación general de la enseñanza y a la creación de centros docentes. Queda de este modo reconocida la existencia de una doble red de centros en nuestro sistema educativo, pública y privada.

En desarrollo del artículo 27 de la Constitución, la LODE y las leyes orgánicas posteriores, para garantizar el derecho a la educación y la posibilidad de escoger centro docente, establecieron la financiación de los centros privados, dando preferencia a los que satisficieran necesidades de escolarización, atendieran a poblaciones escolares en condiciones socioeconómicas desfavorables o realizaran experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. Es decir, que asumieran la función social de la educación en los niveles básicos, obligatorios y gratuitos.

La Constitución y las leyes orgánicas posteriores respaldan, pues, la existencia de una red de centros que coadyuve a la efectiva prestación de un servicio público y social. Se trata de un modelo beligerante contra las desigualdades sociales que tienden a reproducirse en el sistema escolar, un modelo basado en una dualidad de centros que no deben enfrentarse sino complementarse para cumplir esta triple función: impartir una educación básica de calidad para todos, hacerlo en condiciones de igualdad y cumplir de modo efectivo la gratuidad del puesto escolar. Se trata de que tanto la enseñanza de titularidad pública como la privada de centros concertados asuman su compromiso social con la educación. Ambas redes deben cooperar a la consecución del bien común de la educación en el marco de la programación general de la

enseñanza y de una consecuente escolarización sin exclusión social, debiendo ser equiparadas tanto en los derechos como en los deberes y respetando en ambos casos su singularidad.

Para ello, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán:

- a) Asumir la responsabilidad de escolarizar al alumnado con dificultades de aprendizaje de modo equitativo en relación con su cuota de oferta escolar.
- b) Ofrecer un conjunto de servicios complementarios básicos a fin de atender las nuevas necesidades de la sociedad actual.
- c) Recibir los suficientes recursos humanos y materiales a fin de evitar los problemas que presenta la actual concentración de alumnos en determinados centros.
- d) Ofrecer una enseñanza de calidad compatible con los principios de libertad e igualdad que garantice la cohesión social.
- e) Asegurar la gratuidad del puesto escolar mediante la actualización de las asignaciones presupuestarias, tanto de los gastos de funcionamiento de los centros públicos como de los módulos de conciertos en los privados.
- f) Someterse a la supervisión administrativa y al control social de la comunidad escolar a través del consejo escolar de centro.

5. Atención a la diversidad

La educación básica debe tener un tronco común igual para todos y, en función de la edad, ofrecer opciones que atiendan la diversidad de motivaciones, talentos, capacidades, etc., al objeto de poder satisfacer los intereses y las necesidades del alumnado de modo flexible y permeable. Esas opciones deben someterse a los siguientes principios:

- a) igualdad de oportunidades para todos.
- b) libre elección de los alumnos, debidamente orientados.
- c) flexibilidad de las diferentes opciones, de modo que permitan las rectificaciones que procedan y que el mayor número de alumnos pueda obtener el título de graduado.
- d) máxima calidad posible: la atención a la diversidad no está reñida con la excelencia.

Las estrategias educativas para atender a la diversidad en la educación básica deben aunar los esfuerzos de la educación formal y de la educación informal, promoviendo el esfuerzo conjunto de alumnos, padres, centros, profesores y administraciones:

- a) El alumnado es el principal protagonista de la educación. Debe insistirse en que él es el sujeto activo de su propio aprendizaje y de su educación. Debe hacerse también un esfuerzo de todos los que intervienen en la educación para recuperar al alumnado que presente tempranamente síntomas de retraso o fracaso escolares. Finalmente, se debe fomentar y facilitar la participación y el asociacionismo estudiantil en el centro y en la sociedad.
- b) La familia debe implicarse no solo en la educación infantil, sino también en la primaria y en la secundaria, creándose dinámicas que favorezcan la transformación de la escuela en una auténtica comunidad educativa. Padres y madres deben ser corresponsables de la educación escolar de sus hijos, inculcándoles el valor de la educación y estimulando en ellos la formación de hábitos de trabajo. Se debería impulsar en este sentido la escuela de padres y madres con hijos en edad escolar, así como fomentar la participación de los padres en el consejo escolar de centro.
- c) Los centros deben tener mayor autonomía pedagógica y organizativa para adoptar un plan propio de atención a la diversidad, especialmente en lo que respecta a la organización de las diferentes posibilidades de atender a la diversidad, adoptando con flexibilidad las materias optativas que, reguladas por los poderes públicos para todos los centros, se establezcan en los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria para promover los diversos intereses de los escolares, dotándoles de los recursos y medios necesarios para ello.
- d) La formación inicial y permanente del profesorado y de los demás profesionales de la educación debería incluir la preparación adecuada para atender la diversidad.
- e) Los medios de comunicación deben coadyuvar a este esfuerzo conjunto de la educación formal y la educación informal. La incidencia de la televisión en la cultura escolar debe ser objeto de especial atención por los poderes públicos y por los propios medios de comunicación.
- f) Los poderes públicos, como responsables y garantes de la educación escolar ante la sociedad, deben promover un acuerdo político y social amplio, apoyar estas estrategias y aportar los medios necesarios para una educación de calidad para todos.

6. Fracaso y abandono escolares

El fracaso escolar debe ser objeto de una detección temprana y de un tratamiento desde los comienzos de la educación infantil, nivel que necesita una mayor atención de los poderes públicos y de la comunidad escolar.

La educación infantil, como etapa previa de carácter educativo, es el medio idóneo para prevenir los efectos que tienen en la escuela las desigualdades de origen familiar, social o étnico. La educación primaria es el nivel adecuado para comenzar a corregir los problemas de aprendizaje que, de no atenderse en este nivel, se incrementarán en los años sucesivos. Para ello se proponen las siguientes medidas para ambos niveles:

- a) mayor coordinación entre los centros de infantil y primaria públicos con los de secundaria.
- b) extensión de los servicios de orientación escolar a los centros de educación infantil y primaria o incrementar su dotación.
- c) medidas específicas para facilitar la transición de los centros de infantil y primaria a los de secundaria, como consecuencia del paso de los alumnos a un modelo más conceptual y académico, así como a centros de mayores dimensiones y con una pluralidad de profesores.
- d) medidas para mejorar el bachillerato actual que con dos cursos de duración no puede realizar plenamente sus fines ni como etapa preparatoria para la universidad y la formación profesional superior ni como etapa terminal.

Los alumnos que abandonan hoy el sistema escolar en la edad de la escolarización obligatoria no están suficientemente atendidos. Se deberían organizar programas específicos de iniciación profesional con el doble objetivo de dar a estos alumnos una cualificación profesional de primer nivel y facilitarles el logro del título de Graduado, de tal modo que puedan en su momento incorporarse a la formación profesional o continuar en el sistema académico. En estos programas se debería solicitar la colaboración de los ayuntamientos y de otras administraciones, de manera que los centros docentes pudieran destinar parte del horario escolar a actividades externas al centro en talleres orientados a la inserción laboral.

7. El profesorado y otros educadores

Los profesionales de la enseñanza son uno de los elementos clave para conseguir una educación de calidad.

Ante un nuevo cambio educativo es imprescindible lograr la participación activa del profesorado y de los profesionales implicados en la tarea educativa; de ahí que sea imprescindible reconocer la importancia de su labor y contribuir a su reconocimiento social y a su motivación mediante el establecimiento de medidas concretas de incentivar la función docente y de su valoración social.

Entre estas medidas están sin duda:

- a) la negociación y entrada en vigor de un estatuto de la función pública docente
- b) la creación de un marco estable de negociación en el ámbito de la enseñanza privada concertada a través de una mesa tripartita.

Los poderes públicos deberán proporcionar a los profesionales de la educación los medios necesarios para la realización de su labor, especialmente en la etapa de mayor dificultad que es la educación secundaria obligatoria, así como impulsar una mayor retribución en todos los niveles. La sociedad debería otorgar a los profesionales de la educación un mayor reconocimiento y una valoración positiva de su trabajo. Por otra parte, debe realizarse a plazo fijo la homologación de la cuantía de las retribuciones del profesorado de los centros privados concertados con la de los centros públicos, así como de la jornada lectiva y de los equipos docentes.

8. Actividades y servicios complementarios

La educación no acaba en la prestación regular de la instrucción ni de la formación. Las necesidades de una sociedad en constante transformación exigen que la escuela atienda a esas necesidades, en sí mismas educativas, no sólo con los tradicionales servicios de comedor y transporte escolares, sino también con actividades y servicios en relación con el entorno del centro, medios audiovisuales, acceso a bibliotecas, etc. En este sentido se deberían definir, en el correspondiente ámbito de la Administración educativa o de la negociación colectiva, los nuevos perfiles profesionales que esos servicios necesitan, reforzar la autonomía del centro docente, implicar a los ayuntamientos y

otras entidades, y regular estas actividades y servicios para todos los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos.

9. Las religiones en la enseñanza

Dado que la regulación de esta materia ha sido objeto de diversos acuerdos entre el Estado y las distintas confesiones religiosas, y dado el carácter polémico que hasta el momento ha presentado la enseñanza de las religiones, se considera preciso que tanto las autoridades estatales como las religiosas negocien entre sí y acuerden una fórmula que atienda el derecho y la demanda de los padres a este respecto, conciliando concepciones e intereses contrapuestos.

Madrid, marzo de 2005



Investigaciones y estudios

Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional

Daniel Anaya Nieto

danaya@edu.uned.es

José Manuel Suárez Riveiro

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

La investigación ha estado dirigida a evaluar la satisfacción laboral de los profesores españoles de educación infantil, primaria y secundaria. Se ha centrado el interés en aportar datos que sirvan para que los responsables oportunos adopten, si resultara pertinente, medidas eficaces en pro de su mejora. La investigación, que contó con una muestra de 2.562 profesores distribuidos por toda la geografía nacional, se centró, en un primer paso, en la obtención de un modelo de satisfacción laboral subyacente al profesorado a partir de la importancia que los profesores otorgaron a 44 aspectos relacionados con su trabajo, y seleccionados sobre la base de trabajos previos como componentes del constructo. Los anteriores resultados y los posteriores trabajos de factorización dieron lugar a un modelo que constaba de 32 facetas de satisfacción laboral (nivel I o inferior), organizadas en torno a cinco dimensiones (nivel II o intermedio), y que se aglutinan, finalmente, en un nivel de satisfacción laboral global o de constructo (nivel III o superior). Este modelo fundamenta la *Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP)*, que evalúa la satisfacción laboral para los tres niveles anteriormente citados a partir del grado en el que el sujeto considera que en su actual trabajo como profesor se dan los hechos referidos en las 32 facetas que lo componen. La ESL-VP cuenta con datos que soportan una adecuada validez tanto de constructo, como convergente y discriminante, y presentan una buena consistencia interna. Los resultados obtenidos con la ESL-VP indican en nuestro profesorado una satisfacción laboral global media-alta, pero con fuertes discrepancias en cuanto a la dimensión y la faceta.

Palabras clave: satisfacción laboral, profesores, evaluación, instrumentos de medida, validación, profesión docente.

Abstract: *Job Satisfaction of Spanish Teachers in Preschool, Primary and Secondary Education Levels. A Study within the National Scope*

This study has been directed at assessing job satisfaction in preschool, primary and secondary school teachers. The focus of interest was to make a contribution of useful information so that pertinent people in charge would adopt, if relevant, efficient measures in order to improve it. Having a sample of 2,562 teachers distributed all over the national geography, the research firstly focused on obtaining a job satisfaction model underlying the teaching staff, starting from the importance given by teachers to 44 job facets and selected, on the basis of previous studies, as construct's components. These results and the subsequent factor analyses gave rise to a 32 job satisfaction facet model (level I or lower) organized around five dimensions (level II or medium), that converge, finally, in a global job satisfaction level or of construct (level III or higher). This model establishes the Job Satisfaction Scale - Teacher's Form (*Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores, ESL-VP*), that assesses job satisfaction at the three above-mentioned levels, considering the degree at which the subject reckons that in his present teaching job the facts listed in the 32 facets that make it up actually take place. The Scale counts on data supporting an appropriate construct, convergent, and discriminating validity, as well as presenting a good internal consistency. Results obtained from *ESL-VP* regarding our teaching staff indicate a medium-high global job satisfaction, but strong discrepancies exist at dimension and facet levels.

Key Words: job satisfaction, teachers, assessment, measurement instruments, validation, teaching profession.

Introducción

El trabajo que aquí se presenta aborda el estudio de la satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en el conjunto del Estado español.

La satisfacción laboral se entiende como un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo -esto es, se refiere a cómo la gente se siente en relación con su trabajo o con los diferentes aspectos de su trabajo. En definitiva, al grado en el que a uno le gusta su trabajo (Belkelman, 2004; Campbell, 1982; Dinham y Scott, 2000; Hagedorn, 2000; Locke, 1976; Perie y Baker, 1997 y Spector, 1997).

En la actualidad, son muchos los datos disponibles acerca del efecto de la satisfacción laboral en el rendimiento en el trabajo (Capella y Andrew, 2004; Judge, Bono, Thoresen y Patton, 2001; Ostroff, 1992 y Wilkinson y Wagner, 1993), la velocidad de

aprendizaje laboral (Metler, 2002 y Zingesser, 2004), el absentismo laboral (Clegg, 1983), la cantidad de reclamaciones y quejas (Jayaratne y Chess, 1984 y Tunick y Tseng, 1981), la rotación del personal (Clegg, 1983; Jayaratne y Chess, 1984 y Ward, 1989), la conducta colaboradora con los compañeros de trabajo y con la organización (Chin y Chen, 2005; Meyer, 1997; Morrison, 2004 y Tziner y Meir, 1997), la conducta contraproductiva (Meyer, 1997 y Pearson y Moarnaw, 2005), el bienestar físico y mental del trabajador (Grunfeld et al., 2005; Nandi et al., 2004; Pearson, 1998 y Pearson y Moarnaw, 2005) y la satisfacción vital general de las personas (Evans, 2001; Pearson, 1998; Prelip, 2001; Steiner y Truxillo, 1989 y Taid, Padgett y Badwin, 1989). Es por ello que la satisfacción laboral se ha convertido en una cuestión del máximo interés para los trabajadores y para las organizaciones en las que trabajan. Es la variable más estudiada en la investigación sobre conducta organizacional, y su evaluación está cada vez más extendida entre aquellas organizaciones que ven en la mejora de la satisfacción laboral de sus empleados no sólo un medio para contribuir al logro de objetivos organizacionales, sino, también, la posibilidad de que estas personas disfruten de una mejor salud mental y un mayor bienestar emocional. El nivel de satisfacción de las personas con su trabajo en una organización revierte en la reputación de la organización a nivel tanto interno, como externo, y las diferencias entre unidades organizacionales en satisfacción laboral son vistas, cada vez más, como síntomas preocupantes de potenciales deficiencias.

Si las razones hasta ahora expuestas convierten a la satisfacción laboral en materia prioritaria de evaluación y mejora en cualquier ámbito organizacional, con mayor motivo en el campo educativo, donde la labor que realizan los trabajadores (educadores) tiene como materia prima a las personas en formación y como objetivo el guiar eficazmente su desarrollo hasta lograr que estén plena e íntegramente formadas. De hecho, se aprecia un creciente interés por el estudio de la satisfacción laboral de los docentes (Dinham y Scott, 2000; Evans, 2001; Fraser y Hodge, 2000; Ganzach, 2003; Holdaway, 1978; Metler, 2002; Pearson y Moarnam, 2005; Perie y Baker, 1997; Prelip, 2001; San Sebastián, et al., 1992; Oshaghemi, 1998; Stempien y Loeb, 2002 y Thompson, McNamara y Hoyle, 1997).

Una sociedad avanzada como la nuestra debe velar por que sus educadores sean personas laboralmente satisfechas, ya que los beneficios que esto comporta tanto para los individuos, como para las organizaciones devienen en calidad de la educación proporcionada a los educandos y en reputación de nuestras instituciones educativas, cuestiones éstas que, como es obvio, constituyen (o deben constituir) objetivos prioritarios de cualquier sistema educativo.

Objetivos de investigación

La investigación ha estado orientada a evaluar la satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria, y el interés se ha centrado en aportar datos que posibiliten la adopción, por parte de los correspondientes responsables, de medidas eficaces que permitan su mejora, si es que esto resultara pertinente.

En relación con este objetivo principal, la investigación ha perseguido los siguientes objetivos concretos:

- La obtención de un modelo de satisfacción laboral subyacente al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria.
- La evaluación de la satisfacción laboral actual de los profesores.
- La validación de la Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) como recurso para la evaluación de la satisfacción laboral.

Muestra

Desechados aquellos casos con datos incompletos, se ha contado, finalmente, con una muestra incidental de 2.562 profesores que, en el curso académico 2003-04, ejercían como docentes de educación infantil, primaria o secundaria en centros públicos (78%) o privados (22%) distribuidos por toda la geografía nacional. De ellos, el 68% eran mujeres y el 32% hombres.

Su distribución, de acuerdo con la etapa educativa en la que realizaban su trabajo, es la siguiente: El 24,5% trabajaba en Educación Infantil, el 45,5% en Educación Primaria, y el 30% en Educación Secundaria.

La edad media era de 38,74 años, con una desviación típica de 10,03. Dividiendo la distribución por edad en tres partes, un tercio de la muestra se sitúa entre los 20 y los 32 años, otro entre los 33 y los 43, y un tercero entre los 44 y los 65.

Respecto a la antigüedad laboral, hay que señalar que el 25,5% de los profesores llevaba menos de 5 años en el ejercicio de la profesión, el 21,5% entre 5 y 10, y el 53% más de 10 años. La media de antigüedad se situaba, por lo tanto, en los 13,65 años, con una desviación típica de 10,16.

Finalmente, la distribución por Comunidades Autónomas se ofrece en la tabla I.

TABLA I. Distribución de la muestra por Comunidades Autónomas

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Ac.
Andalucía	384	15,0	15,0
Aragón	199	7,8	24,4
Asturias	41	1,6	16,6
Baleares	31	1,2	25,6
Canarias	29	1,1	26,7
Cantabria	63	2,4	29,1
Castilla-La Mancha	383	14,9	44,0
Castilla y León	284	11,1	55,1
Cataluña	50	2,0	57,1
Ceuta y Melilla	9	.3	86,0
Extremadura	94	3,7	60,8
Galicia	191	7,5	68,3
La Rioja	12	.5	68,8
Madrid	432	16,9	85,7
Murcia	95	3,7	89,7
Navarra	11	.4	90,1
País Vasco	65	2,5	92,6
Valencia	189	7,4	100
Total	2.562	100	100

Recogida de información

A efectos de evaluación, la satisfacción laboral ha sido abordada, tradicionalmente, desde dos puntos de vista: global y de faceta. En el ámbito de lo global, el constructo es tomado como un todo que expresa un sentimiento integrado de satisfacción en el que están considerados todos los aspectos del trabajo. Tal es el caso de la *Job in General Scale* (JIGS; Ironson et al., 1989) y la *Michigan Organizational Assessment Questionnaire Subscale* (Cammann et al., 1979). También, se pueden encontrar ejemplos del uso de medidas de la satisfacción laboral global en Belkelman (2004), Holdaway (1978), Ironson y Smith (1981), Jackson, Potter y Dale (1998), Mobley y Locke (1970), Quinn y Mangione (1973), Stempien y Loeb (2002) y Wanous, Reichers, y Hudy (1997).

Por lo que respecta a la faceta, el constructo se utiliza descompuesto en los múltiples componentes surgidos del análisis de los aspectos que lo integran. Ejemplos de ello son el *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ; Weiss et al., 1967), el *Job*

Descriptive Index (JDI; Smith, Kendall y Hulin, 1969), la *Job Diagnostic Survey* (JDS; Hackman y Oldham, 1975) y la *Job Satisfaction Survey* (JSS; Spector, 1985). También, se pueden encontrar ejemplos de su uso en Balzer et al. (1997), Butler (1983), Fraser y Hodge (2000), Ganzach (2003), Holdaway (1978), McFarlin y Rice (1992), Pulakos y Smith (1983), Rice, Gentile y McFarlin (1991) y Rice, Markus, Moyer y McFarlin (1991). Otros instrumentos se pueden encontrar en Cook, Hepworth, Wall y Warr (1981), que quizás sea, hasta esa fecha, la mejor fuente de información sobre medidas de satisfacción laboral tanto a nivel global, como de faceta.

Las medidas globales responden al estimado de un promedio de satisfacción calculado por el trabajador sobre la base de la ponderación de aspectos muy diversos del trabajo. De este modo, aunque estas medidas puedan resultar útiles como un primer avance informativo acerca del nivel de satisfacción laboral de los sujetos, no dicen nada acerca de la trastienda de esta satisfacción y son, por consiguiente, poco operativas para la adopción de medidas de intervención eficaces en pro de su mejora. Así, por ejemplo, sujetos que de acuerdo con las medidas globales expresan niveles de satisfacción similares pueden haber llegado a este mismo promedio desde ponderaciones muy diferentes de satisfacción respecto de los diversos aspectos relacionados con su trabajo. En consecuencia, por lo que respecta a los objetivos de esta investigación, son más recomendables las medidas a nivel de faceta, dado que, al informar separadamente sobre el grado de satisfacción del profesor acerca de cada uno de los aspectos relacionados con su trabajo considerados significativos, ponen en evidencia las fortalezas y debilidades del perfil de satisfacción laboral sobre el que se asienta el promedio y, en consecuencia, permiten marcar, con claridad, objetivos concretos de intervención.

Consecuente con lo anterior, era preciso recoger información, por un lado, sobre las facetas que los profesores consideran importantes como componentes de la satisfacción laboral y, por otro, sobre el grado en que estas facetas están realmente presentes en su trabajo actual. El primer tipo de información constituye la base para la obtención de un modelo descriptivo del constructo satisfacción laboral en términos de aquellas facetas seleccionadas en función de la importancia que les otorgan los profesores como componentes del constructo (objetivo 1 de la investigación). El segundo tipo de información facilita la evaluación de la satisfacción laboral, a nivel de faceta, de los profesores en la actualidad (objetivo 2 de la investigación).

Ambos tipos de información han sido recogidos mediante una forma experimental de la *Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores* (ESL-VP) (Anaya, 2003).

A partir del examen de diversas medidas de satisfacción laboral a nivel de faceta (véase referencias anteriores) se confeccionó un banco inicial de 89 ítems concernientes

a otros tantos aspectos relacionados con el trabajo susceptibles de valoración afectiva por parte de un trabajador. Sobre la base de trabajos previos (Anaya, 2000a; 2000b; Anaya y Suárez, 2004), se seleccionaron los 44 ítems contenidos en la forma experimental de la ESL-VP (ver Anexo I).

Sobre cada una de estas 44 cuestiones se hicieron a cada profesor los dos requerimientos siguientes:

- Indicar en qué medida considera que es importante esa cuestión para estar un satisfecho con su trabajo como profesor. Para ello, se ofrecieron las siguientes cinco categorías de respuesta: 1 = *Nada importante*; 2 = *Poco importante*; 3 = *Medianamente importante*; 4 = *Bastante importante*; 5 = *Muy importante*.
- Indicar en qué grado considera que en su actual trabajo como profesor se da realmente ese hecho. Para lo que se ofrecieron las siguientes cinco categorías de respuesta: 1 = *Muy bajo*; 2 = *Bajo*; 3 = *Medio*; 4 = *Alto*; 5 = *Muy alto*.

Como complemento de la anterior información se han recogido también datos sobre variables molares relacionadas con la satisfacción laboral global que proporcionan un estimado de ésta externo a la ESL-VP. En concreto, se han utilizado las siguientes:

- El gusto con el trabajo actual;
- el gusto con la vida en el centro de trabajo;
- el deseo de cambio laboral; y
- el deseo de jubilación anticipada.

La información sobre estas variables se ha recogido mediante la realización a los profesores de los siguientes requerimientos:

- *¿Estás a gusto con tu trabajo actual?* Cuestión para la que se ofrecieron las siguientes categorías de respuesta: 1 = *Nada*; 2 = *No mucho*; 3 = *Un poco*; 4 = *Bastante*; 5 = *Mucho*.
- *Actualmente, ¿cuánto te gusta tu vida en el colegio o instituto en el que trabajas?* Cuestión para la que también se ofrecieron las anteriores categorías de respuesta.
- *Si tuvieses la oportunidad de cambiar tu actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo harías?* Cuestión para la que se ofrecieron las siguientes categorías de respuesta: 1 = *No, con total*

seguridad; 2 = Probablemente no; 3 = No sé lo que haría; 4 = Probablemente sí; 5 = Sí, con total seguridad.

- *Si tuvieses la oportunidad de acogerte a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo harías?* Cuestión para la que se ofrecieron las mismas categorías de respuesta que para la cuestión anterior.

Evidentemente, las dos primeras cuestiones se consideran como variables globales asociadas con una alta satisfacción laboral y, las dos últimas, como variables globales asociadas con una baja satisfacción laboral (Clegg, 1983; Ironson y Smith, 1981; Jackson, Potter y Dale, 1998; Locke, 1976; Meyer, 1997; Mobley y Locke, 1970; Quinn y Mangione, 1973 y Stempien y Loeb, 2002).

Los datos fueron recogidos por colaboradores voluntarios entre los meses de febrero y mayo, ambos inclusive, del año 2004, y se dio a los encuestados la posibilidad de responder de forma anónima. Los encuestados recibían en mano la forma experimental de la ESL-VP y el cuestionario relativo a la información complementaria a la ESL-VP, que, una vez contestados, eran devueltos a los colaboradores.

Modelo de satisfacción laboral de los profesores

Un primer paso en la obtención de este modelo ha consistido en calcular la media de importancia que los profesores han otorgado a cada ítem como componente de la satisfacción laboral. A partir de aquí, se han seleccionado aquellos ítems con una media superior a cuatro, que indica una catalogación entre «bastante importante» y «muy importante». En función de este criterio, quedaron eliminados los ítems 1, 3, 15, 16, 20, 21, 22, 26, 29, 30, 36 y 43 (véase Anexo D).

En un segundo paso, el conjunto resultante de 32 facetas que describen la satisfacción laboral de los profesores fue factorialmente analizado al objeto de descubrir la estructura dimensional subyacente. Para la obtención inicial de factores, se utilizó el procedimiento de componentes principales y se seleccionaron aquellos factores con una varianza explicada superior a uno. Para la rotación se empleó el método varimax.

En la Tabla II se ofrecen las saturaciones ordenadas de los factores rotados, en la que los valores inferiores a 25 han sido omitidos. En dicha tabla, se puede observar que el conjunto de los cinco factores seleccionados explican el 48,83% de la varianza total.

TABLA II. Saturaciones ordenadas de los factores rotados*

ÍTEMS/FACETAS	FACTORES				
	I	II	III	IV	V
37	.682				
31	.657				
10	.623				
34	.597				
6	.592				
5	.569				.371
33	.539				
35	.515				
25	.480				
19	.443				
23		.664			
44		.607			
24		.592			
7		.576			
18		.566			
32	.442	.524			
28		.456		.359	
39	.401	.405			
8			.671		
13			.631		
41			.627		.364
9			.568		
2			.547		
12			.530		
17			.505		
27			.443		
42				.705	
40			.421	.457	
38		.376		.387	
14				.364	
4		.380			.657
11					.635
%Var.	13,87	11,98	10,79	6,87	5,31
%Var.Ac.	13,87	25,85	36,65	43,52	48,83

(*) Los valores inferiores a .25 han sido omitidos

A partir de los resultados arrojados por el análisis factorial, se obtiene que el modelo de 32 facetas de satisfacción laboral está estructurado alrededor de cinco dimensiones principales. Estas dimensiones, cuyo contenido queda definido en función de los datos que ofrece la Tabla II, han sido denominadas del siguiente modo:

- *Diseño del trabajo.* Se trata de una dimensión de la satisfacción laboral que tiene que ver con la participación del profesor en la determinación de objetivos y tareas

relativos al puesto de trabajo, con la claridad y la variedad del trabajo que hay que realizar, y con los recursos formativos, materiales y humanos con los que cuenta para realizar su actividad. En relación con la primera cuestión, las facetas con mayor carga son: *Participar activamente en el establecimiento de objetivos* (31), *Participar en el diseño del puesto de trabajo* (5), *Tener autonomía en el desarrollo de las actividades* (19), y *Tener una opinión propia* (39). En relación con la segunda, las facetas comprometidas son: *Tener un plan de trabajo claro* (35) y *Variedad en las actividades del trabajo* (33). Finalmente, en lo que toca a los recursos, las facetas implicadas son: *Participación en programas de perfeccionamiento* (37), *Posibilidad de actualización permanente* (10), *Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos* (34), *Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades* (6), y *Contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo* (25).

- **Condiciones de vida asociadas al trabajo.** Esta dimensión tiene que ver con las facilidades temporales y espaciales que el trabajo permite, y con los servicios y las condiciones de seguridad laboral asociados al mismo. El primer aspecto está representado por las facetas (de acuerdo con el orden de participación en el factor): *Disponer de suficiente tiempo libre* (23), *Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo* (44), *Poder establecerse en una localidad determinada* (24), *Disponer de suficiente tiempo para la familia* (7) y *Tener un horario flexible* (28). Por su parte, el segundo lo está por las facetas: *Disponer de una buena seguridad social* (18) y *Contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo* (32).
- **Realización personal.** Ésta es una dimensión de la satisfacción laboral relacionada con la visión del trabajo como algo valioso y adecuado para el desarrollo personal, y con el sentimiento de adecuación entre cualidades personales y las características del trabajo (el ajuste persona-trabajo). Las facetas aquí presentes son: *Sentir que estás realizando algo valioso* (8), *Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas* (13), *Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres* (9), *Encontrar motivador el trabajo que realizas* (2), *Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo* (12), *Sentir que el rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades* (17), *Sentir que el trabajo es adecuado a tus habilidades y talentos* (27) y *Sentir que el trabajo es el adecuado para ti* (41).
- **Promoción y superiores.** Esta dimensión hace referencia a las posibilidades de una promoción justa, y a la capacidad y la equidad de los superiores. Fundamentalmente, queda definida por las facetas: *Posibilidad de promoción sobre la*

base del propio rendimiento y habilidades (42), Tener buenas relaciones con los superiores (40), Tener superiores competentes y justos (38) y Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes (14).

- **Salario.** Esta última dimensión está singularmente centrada en las recompensas dinerarias del trabajo y queda definida por las facetas: *Obtener un buen salario (4) y Reconocimiento económico del rendimiento laboral (11).*

El modelo de 32 facetas, estructuradas en las anteriores cinco dimensiones, pone en evidencia el carácter multidimensional del constructo satisfacción laboral en términos de la importancia otorgada por los profesores a las facetas como componentes del mismo. A modo de conclusión, en la Tabla III, este modelo de satisfacción laboral se presenta estructurado en tres niveles: Nivel I o nivel de faceta; Nivel II o nivel de dimensión; y Nivel III o nivel global o de constructo.

TABLA III. Modelo de satisfacción laboral de los profesores

NIVEL III	NIVEL II	NIVEL I
SATISFACCIÓN LABORAL GLOBAL	Diseño del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente en el establecimiento de objetivos • Participar en el diseño del puesto de trabajo • Tener autonomía en el desarrollo de las actividades • Tener una opinión propia • Tener un plan de trabajo claro • Variedad en las actividades del trabajo • Participación en programas de perfeccionamiento • Posibilidad de actualización permanente • Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos • Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades • Contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo
	Condiciones de vida asociadas al trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de suficiente tiempo libre • Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo • Poder establecerse en una localidad determinada • Disponer de suficiente tiempo para la familia • Tener un horario flexible • Disponer de una buena seguridad social • Contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo
	Realización personal	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir que está realizando algo valioso • Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas • Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres • Encontrar motivador el trabajo que realizas • Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo • Sentir que el rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades • Sentir que el trabajo es adecuado a tus habilidades y talentos • Sentir que el trabajo es el adecuado para ti

(Continúa)

NIVEL III	NIVEL II	NIVEL I
SATISFACCIÓN LABORAL GLOBAL	Promoción y superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades • Tener buenas relaciones con los superiores • Tener superiores competentes y justos • Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes
	Salario	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener un buen salario • Reconocimiento económico del rendimiento laboral

Satisfacción laboral del profesorado a nivel global, dimensional y de faceta

En la Tabla IV, se refleja la satisfacción laboral expresada por los profesores para cada uno de los tres niveles del modelo anteriormente expuesto.

TABLA IV. Resultados obtenidos en la muestra general a nivel de faceta, a nivel de dimensión y a nivel de satisfacción laboral global

NIVEL I (Nivel de faceta)					
Ítem	\bar{X}	s	Ítem	\bar{X}	s
2	3,63	.97	24	3,39	1,30
4	3,25	.90	25	3,10	1,00
5	2,99	1,08	27	3,71	.87
6	3,20	.96	28	2,95	1,16
7	3,76	.95	31	3,36	1,00
8	3,63	1,02	32	3,53	1,02
9	3,04	1,02	33	3,36	.96
10	3,33	.97	34	2,88	1,06
11	2,94	1,03	35	3,71	.91
12	3,92	.88	37	3,12	1,04
13	3,49	.90	38	3,21	1,10
14	2,86	.97	39	3,96	.95
17	3,60	.89	40	3,68	.98
18	3,73	.91	41	3,97	.91
19	3,78	.92	42	2,74	1,11
23	3,66	.98	44	3,60	1,27
NIVEL II (Nivel de dimensión) Dimensiones					
	I	II	III	IV	V
\bar{X}	3,34	3,51	3,62	3,12	3,09
NIVEL III (Nivel de satisfacción global)					
\bar{X} global = 3,40					

En el Nivel I, aparece la media –y su correspondiente desviación típica– de satisfacción en relación a cada una de las 32 facetas componentes del modelo. Esta media se ha obtenido a partir del grado en el que cada sujeto de la muestra ha considerado que, en su actual trabajo como profesor, se da realmente el hecho expresado en dicha faceta.

En el Nivel II, se recoge la media de satisfacción relativa a cada una de las cinco dimensiones del modelo. Cada una de ellas, se ha obtenido a partir de las medias correspondientes a las facetas integrantes de la dimensión, tal y como queda reflejado en la Tabla III.

Finalmente, en el Nivel III, se da cuenta de la media de satisfacción laboral global o de constructo que se ha obtenido a partir de las medias de las 32 facetas integrantes del modelo.

Para facilitar la visualización de los resultados, la Tabla V ofrece de forma gráfica la anterior información a nivel de faceta, de dimensión y de satisfacción laboral global, de tal modo que las facetas se encuentran agrupadas por dimensiones, y éstas y aquéllas dispuestas en orden de mayor a menor presencia.

Todos estos promedios que muestran las Tablas IV y V se interpretan en relación con la escala de cinco puntos facilitada a los profesores para responder (véase el apartado acerca de recogida de información que se incluye en este informe). De este modo, a partir del valor de 3,40, que constituye la media global de la muestra, se puede decir que nuestro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria presenta una satisfacción laboral global media-alta. Pero, como decíamos al comienzo de la exposición, este nivel es poco eficaz a la hora de extraer conclusiones prácticas porque dicho valor global constituye, como cualquier otra medida global de satisfacción laboral, un promedio obtenido a partir de muchas valoraciones calculadas por el profesor sobre muy diversas cuestiones relacionadas con su trabajo.

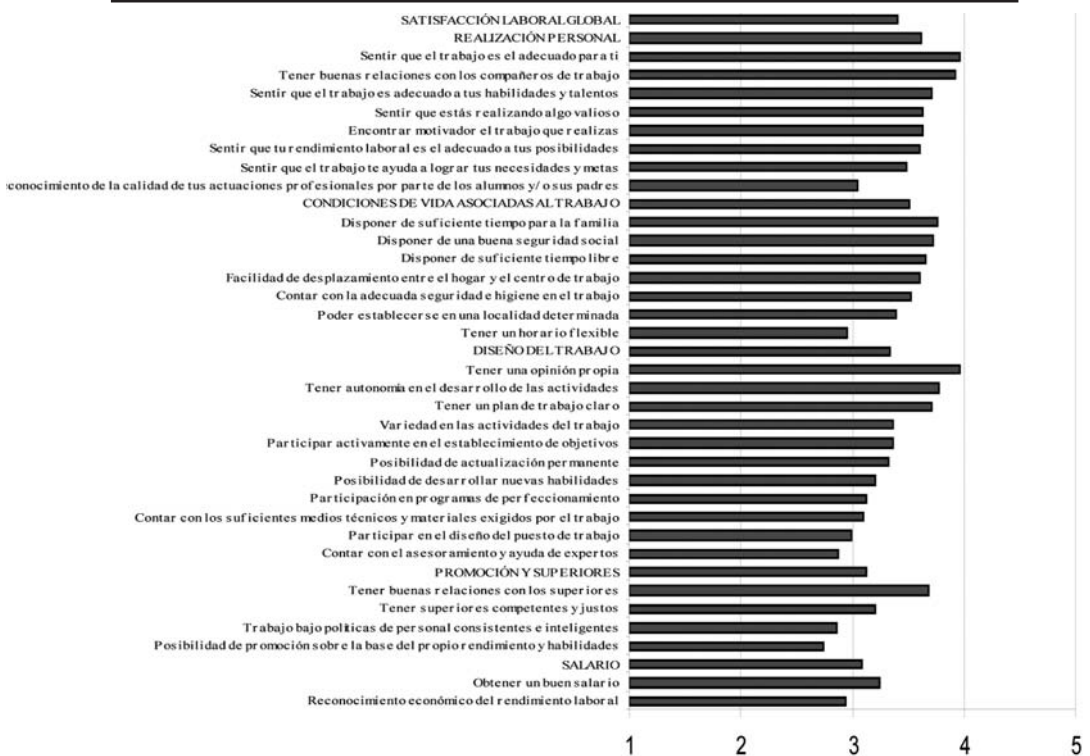
Si se desciende al siguiente nivel, el relacionado con la dimensión, se observa que, aunque las cinco dimensiones se sitúan entre los grados medio y alto, es el componente de *realización personal* el que está presente en mayor medida, seguido por el de *condiciones de vida asociadas al trabajo*, y que ambos se encuentran por encima del valor global de satisfacción laboral. Por debajo de dicho valor se sitúan, en orden decreciente, los aspectos *diseño del trabajo*, *promoción y superiores* y *salario* -éste último rozando ya el grado medio.

El nivel inferior (Nivel I) proporciona, sin embargo, datos aún más precisos, dado que informa sobre el grado de satisfacción de los profesores en relación con cada una de las facetas que lo integran. Así, en este caso, el análisis de los resultados descubre que las diferencias inter-faceta dentro de cada dimensión pueden llegar a ser realmente importantes. Dentro del apartado de *realización personal*, por ejemplo, mientras que los profesores informan de que el sentimiento de que el trabajo es el adecuado para ellos y que el tener buenas relaciones con los compañeros son hechos que en su trabajo se dan en un grado cercano a la categoría «alto», al reconocimiento de la calidad de sus actuaciones

profesionales por parte de sus alumnos y/o los padres de estos se le otorga un grado medio. Las otras facetas de la dimensión obtienen una presencia muy similar entre ellas, y se sitúan entre los grados medio y alto, aunque más cerca de este último.

Respecto a la dimensión *condiciones de vida asociadas al trabajo*, el *disponer de suficiente tiempo para la familia y disponer de una buena seguridad social* son hechos que los profesores consideran que se dan en un grado próximo al alto. Sin embargo, una faceta integrante de esta dimensión, el *tener un horario flexible*, se estima con una presencia inferior al grado medio. El resto de facetas de la dimensión se sitúa entre los grados medio y alto, aunque más cerca de éste último, pese a que una de ellas, *poder establecerse en una localidad determinada*, está más próxima al primero.

TABLA V. Satisfacción laboral de los profesores a nivel global, de dimensión y de faceta



La siguiente dimensión, siguiendo el orden de mayor a menor presencia, es la relativa al *diseño del trabajo*. Dentro de ella, *tener una opinión propia* es una faceta que los profesores consideran que se da en sus trabajos en un grado que roza la categoría

de alto. En aproximación a esta categoría, los profesores manifiestan también que tienen autonomía en el desarrollo de las actividades y que cuentan con un plan de trabajo claro. En cambio, *contar con asesoramiento y ayuda de expertos*, que es la faceta con menor presencia de la dimensión, se considera que se da en un grado claramente inferior al medio. Rozando este nivel está la participación en el diseño del puesto de trabajo y lo sobrepasan ligeramente la participación en programas de perfeccionamiento y el contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo. El resto de facetas de la dimensión obtiene valoraciones algo superiores.

Promoción y superiores es la dimensión en la que se observan mayores diferencias entre las facetas integrantes. Las buenas relaciones con los superiores están presentes en un grado próximo al alto. Sin embargo, se considera que el tener superiores competentes y justos es un hecho que se da en un grado ligeramente por encima del medio. Las otras dos facetas de esta dimensión son las que obtienen las valoraciones más bajas de todo el modelo: La presencia de políticas de personal consistentes e inteligentes, y la posibilidad de promoción sobre la base del rendimiento y las habilidades propios son dos hechos que los profesores consideran que en sus actuales trabajos están presentes en un grado claramente inferior al medio -especialmente en lo que respecta al segundo de ellos.

Finalmente, respecto al *salario*, hay que señalar que en tanto la faceta obtener un buen salario muestra una valoración superior al grado medio, la del reconocimiento económico del rendimiento laboral se sitúa por debajo de éste. Esto viene a indicar que la insatisfacción del profesorado en este ámbito no está tan relacionada con el salario que recibe como con la falta de reconocimiento económico del rendimiento individual.

La Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) como recurso para la evaluación de la satisfacción laboral

La Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) está cimentada en el modelo de satisfacción laboral construido sobre la base de las informaciones recogidas a partir de una amplia muestra de profesores de educación infantil, primaria y secundaria de nuestro sistema educativo. De este modo, en su versión definitiva (véase Anexo II), la escala consta de 32 ítems, referentes a otras tantas facetas de la

satisfacción laboral, y que se organizan alrededor de cinco dimensiones que se aglutinan a su vez, finalmente, en un valor de satisfacción laboral global o de constructo.

La validez de constructo de la ESL-VP tiene como fundamento, por consiguiente, el modelo subyacente de satisfacción laboral del profesorado antes referido. Así, la escala facilita información a los tres niveles del modelo –global, dimensional y de faceta– en términos del grado en el que el profesor considera que en su trabajo actual se dan una serie de hechos que los docentes han considerado importantes para estar satisfechos con su trabajo.

Por otra parte, las correlaciones, todas altamente significativas, que aparecen en la Tabla VI muestran que la puntuación total de la ESL-VP, como medida de la satisfacción laboral global, correlaciona positivamente –tanto en lo que respecta a la muestra general, como a cada uno de los grupos establecidos en función de la etapa educativa, de la antigüedad profesional y del género– con el grado en el que los sujetos expresan directamente que están a gusto con su trabajo actual (GTR) y les gusta su vida en el centro de trabajo (GVO). Sin embargo, la correlación es negativa en lo referente a la probabilidad, también expresada de manera directa, de que se planteen un cambio de trabajo (CTR) o una jubilación anticipada (JUB). Estos datos respaldan la validez convergente y discriminante de la ESL-VP. Las significativas correlaciones de signo positivo con variables globales asociadas con una alta satisfacción laboral global ponen en evidencia los fundamentos de la validez convergente y, por otro lado, las correlaciones de signo negativo, también significativas, y cuyas variables globales aparecen asociadas a una baja satisfacción laboral global, evidencian los principios de la validez discriminante.

TABLA VI. Correlaciones entre la ESL-VP y cada uno de los criterios globales en la muestra general y en los grupos categóricos en función de la etapa educativa, de la antigüedad profesional y del género

	GTR	GVO	CTR	JUB
Muestra general	.421**	.438**	-.265**	-.166**
Infantil	.445**	.468**	-.222**	-.163**
Primaria	.391**	.421**	-.263**	-.140**
Secundaria	.390**	.402**	-.273**	-.197**
Menos de 5 años	.395**	.394**	-.204**	-.137*
Entre 5 y 10 años	.434**	.455**	-.288**	-.172**
Más de 10 años	.414**	.442**	-.276**	-.129**
Mujeres	.419**	.439**	-.254**	-.169**
Hombres	.412**	.427**	-.277**	-.138**

GTR = Gusto con el trabajo actual

GVO = Gusto con la vida en el colegio/instituto

CTR = Probabilidad de cambio de trabajo

JUB = Probabilidad de jubilación anticipada

* = $p < .01$; ** = $p < .001$

Finalmente, los coeficientes alpha que recoge la Tabla VII indican la buena consistencia interna de la escala, tanto en lo que respecta a la muestra general, como a los grupos categóricos establecidos en función de la etapa educativa, la antigüedad profesional y el género.

TABLA VII. Coeficientes alpha de Cronbach de la ESL-VP en la muestra general y en los grupos categóricos establecidos en función de la etapa educativa, la antigüedad laboral y el género

	α
Muestra general	.9237
Infantil	.9257
Primaria	.9197
Secundaria	.9202
Menos de 5 años	.9175
Entre 5 y 10 años	.9271
Más de 10 años	.9251
Mujeres	.9253
Hombres	.9176

Conclusiones

El estudio ha satisfecho los cuatro objetivos que se proponía y de ello se extraen, principalmente, las siguientes conclusiones:

- Se ha obtenido un modelo de la satisfacción laboral del profesorado a partir de la base empírica que constituyen los hechos que una amplia muestra de profesores de educación infantil, primaria y secundaria han considerado importantes para estar satisfechos con su trabajo. El modelo estructura la satisfacción laboral en tres niveles –global, dimensional y de faceta–, y pone en evidencia el carácter multidimensional del constructo. Estas dimensiones principales son: el diseño del trabajo, las condiciones de vida asociadas al trabajo, la realización personal, la promoción y superiores, y el salario.
- La evaluación de la satisfacción laboral actual de los profesores, realizada en términos de la presencia que otorgan en el trabajo a las facetas integrantes en el marco del modelo anteriormente expuesto, revela en nuestro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria una satisfacción laboral global que se

puede catalogar de media-alta. Por lo que respecta a la dimensión, aunque el nivel general de satisfacción sigue siendo medio-alto, las valoraciones de la realización personal y las condiciones de vida asociadas al trabajo son superiores al valor global, mientras que la del diseño del trabajo coincide, prácticamente, con este, y la promoción y superiores, y el salario se sitúan en un grado de satisfacción medio. En lo referente al nivel de faceta, los hechos que los profesores encuentran en mayor medida en su trabajo, y cuya presencia se puede catalogar de alta, son *sentir que el trabajo es adecuado para si y tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo*, dentro de la dimensión de realización personal; *disponer de suficiente tiempo para la familia y disponer de una buena seguridad social*, dentro de la dimensión de condiciones de vida asociadas al trabajo; *tener una opinión propia, tener autonomía en el desarrollo de las actividades y tener un plan de trabajo claro*, dentro de la dimensión de diseño del trabajo; y *tener buenas relaciones con los superiores*, dentro de la dimensión de promoción y superiores. Por el contrario, los hechos que los profesores encuentran en menor medida en su trabajo, y cuya presencia es inferior a la media, son la *posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades* y el *contar con políticas de personal consistentes e inteligentes*, dentro de la dimensión de promoción y superiores –y que, además, son, de todas las facetas que integran el modelo, las dos con menor presencia; *el reconocimiento económico del rendimiento laboral*, dentro de la dimensión de salario; el *contar con el asesoramiento y la ayuda de expertos*, en la dimensión diseño del trabajo; el *tener un horario flexible*, dentro de la dimensión de condiciones de vida asociadas al trabajo, y el *reconocimiento de la calidad de sus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres*, dentro de la dimensión de realización personal.

- La mejora de la satisfacción laboral de nuestro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria pasa por la adopción, por parte de los responsables pertinentes en cada caso, de medidas que aumenten la presencia de todas las facetas del modelo relacionadas con la actividad laboral de los docentes. Deberían ser, sin embargo, más urgentes las destinadas a incrementar la de aquellas que, de acuerdo con lo que se ha detectado, tienen una menor presencia y están lastrando, de manera significativa, la satisfacción general de nuestros profesores con su trabajo. Así, se percibe como inmediata la necesidad de adoptar medidas que ofrezcan al profesorado posibilidades reales de promoción sobre la base del rendimiento y las habilidades propios; que mejoren las políticas de personal, de tal modo que éstas sigan criterios más consistentes e inteligentes;

que aseguren el reconocimiento económico del rendimiento individual como complemento del salario que se percibe con carácter general; que faciliten que los profesores cuenten con el asesoramiento y la ayuda de expertos; que permitan la adopción de un horario más flexible; y que ayuden a que tanto los alumnos, como sus padres reconozcan el trabajo que realiza el profesor.

- *La Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP)* se presenta como un recurso para la evaluación global, dimensional y de faceta de la satisfacción laboral de los profesores de acuerdo con un modelo elaborado sobre la base de muestras de profesores españoles. Los datos iniciales sobre cualidades métricas son alentadores y la información que la escala suministra en lo que atañe a los tres niveles anteriormente indicados se revelan como una información potencialmente muy útil para la consecución de diversos tipos de objetivos, tanto en el plano de la investigación, como en el de las aplicaciones prácticas. Son muchas, sin embargo, las cuestiones pendientes cuyo estudio, con toda seguridad, aumentará nuestro conocimiento sobre las cualidades de la ESL-VP. Entre ellas, a título de ejemplo, mencionaremos la relación de la ESL-VP con otras medidas auto-informadas de satisfacción laboral, con las medidas y los indicadores de satisfacción laboral externos al sujeto o con las variables personales y ambientales potencialmente asociadas con la satisfacción laboral. Esperamos que estas cuestiones sean de interés para otros investigadores interesados en este campo y que, juntos, podamos canalizar los esfuerzos de un modo productivo.

Referencias bibliográficas

- ANAYA, D. (2000a). *Assessment of job satisfaction in guidance workers. Guidance for Education, Career and Employment. New Challenges*. Berlin: International Association for Educational and Vocational Guidance.
- (2000b). *Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Orientadores (ESL-VO)*. Documento de trabajo no publicado.
- (2003). *Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores(ESL-VP)*. Documento de trabajo no publicado.
- ANAYA, D. Y SUÁREZ, J. M. (2004). La Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Orientadores (ESL-VO) como recurso para la evaluación de la satisfacción laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 519-534.

- BALZER, W. K.; KIHM, J. A.; SMITH, P. C.; IRWIN, J. L.; BACHIOCHI, P. D.; ROBIE, C.; SINAR, E. F. Y PARRA, L. F. (1997). *Users' manual for the job descriptive index (JDI; 1997 Revision) and the job in general (JIG) scales*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- BELKELMAN, S. (2004). Job satisfaction. *CQ Weekly*, 62(40), 2.420-2.423.
- BUTLER, J. K. (1983). Value importance as a moderator of the value fulfilment-job satisfaction relationship: Group differences. *Journal of Applied Psychology*, 68, 420-428.
- CAMMANN, C.; FISHMAN, M.; JENKINS, D. Y KLESH, J. (1979). *The Michigan Organizational Assessment Questionnaire*. Ann Arbor: University of Michigan.
- CAMPBELL, P. B. (1982). *Job satisfaction: Antecedents and associations*. Columbus, OH: Ohio State University.
- CAPELLA, M. E. Y ANDREW, J. D. (2004). The relationship between counselor job satisfaction and consumer satisfaction in vocational rehabilitation. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 47(4), 205-215.
- CHIN, S. F. Y CHEN, H. L. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: The mediational role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 33(6), 523-539.
- CLEGG, C. W. (1983). Psychology of employee lateness, absence and turnover. A methodological critique and an empirical study. *Journal of Applied Psychology*, 68, 88-101.
- COOK, J. A.; HEPWORTH, S. J.; WALL, T. D. Y WARR, P. D. (1981). *The experience of work*. Nueva York: Academic Press.
- DINHAM, S. Y SCOTT, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- EVANS, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291-307.
- FRASER, J. Y HODGE, M. (2000). Job satisfaction in higher education: Examining gender in professional work settings. *Sociological Inquiry*, 70(2), 172-188.
- GANZACH, Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work & Occupations*, 30(1), 97-123.
- GRUNFELD, E.; ZITZELSBERGER, L.; CORISTINE, M.; WHELAN, T.; ASPELUND, F. Y EVANS, W. K. (2005). Job stress and job satisfaction of cancer care workers. *Psycho-Oncology*, 14(1), 61-70.
- HACKMAN, J. R. Y OLDHAM, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- HAGEDORN, L. (2000). *Conceptualizing faculty job satisfaction*. En L. HAGEDORN, *New Directions for Institutional Research: What contributes to job satisfaction among faculty and staff*. San Francisco: Jossey-Bass.

- HOLDAWAY, E. A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 30-47.
- IRONSON, G. H. Y SMITH, P. C. (1981). Anchors away. The stability of meaning of anchors when their location is changed. *Personnel Psychology*, 34, 249-262.
- IRONSON, G. H.; SMITH, P. C.; BRANNICK, M.T.; GIBSON, W. M. Y PAUL, K. B. (1989). Constitution of a Job in General Scale: A comparison of global, composite, and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74, 193-200.
- JACKSON, C. J.; POTTER, A. Y DALE, S. (1998). Utility of facet descriptions in the prediction global job satisfaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 14, 134-140.
- JAYARATNE, S. Y CHESS, W. A. (1984). Job satisfaction, burnout, and turnover. A national study. *Social Work*, 29, 448-453.
- JUDGE, T.; BONO, J.; THORESEN, C. Y PATTON, C. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- LOCKE, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. En M. D. DUNNETTE, (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- MCFARLIN, D. B. Y RICE, R. W. (1992). The role of facet importance as a moderator in job satisfaction processes. *Journal of Organizational Behaviour*, 13, 41-54.
- METLER, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31(1), 43-53.
- MEYER, J. P. (1997). *Organizational commitment*. En C. L. COOPER, & I. T. ROBERTSON, (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Nueva York: Wiley.
- MOBLEY, W. H. Y LOCKE, E. A. (1970). The relationship of value importance to satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 463-483.
- MORRISON, R. (2004). Informal relationships in the workplace: Associations with job satisfaction, organizational commitment and turnover intentions. *New Zealand Journal of Psychology*, 33(3), 114-129.
- NANDI, A.; GALEA, S.; TRACY, M.; AHERN, J.; RESNICK, H.; GERSHON, R. Y VLAHOV, D. (2004). *Journal of Occupational & Environmental Medicine*, 46(10), 1.057-1.065.
- OSHAGHEMI, T. (1998). The impact of age on the job satisfaction of university teachers. *Research in education*, 14(3), 387-409.
- OSTROFF, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.

- PEARSON, Q. M. (1998). Job satisfaction, leisure satisfaction, and psychological health. *Career Development Quarterly*, 46(4), 416-426.
- PEARSON, L. C. Y MOARNAW, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- PERIE, M. Y. Y BAKER, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- PRELIP, M. L. (2001). Job satisfaction in health education and the value of added credentialing. *American Journal of Health Education*, 32(1), 26-30.
- PULAKOS, E. D. Y SCHMITT, N. (1983). A longitudinal study of a valence model approach for the prediction of job satisfaction of new employees. *Journal of Applied Psychology*, 68, 307-312.
- QUINN, R. P. Y MANGIONE, T. W. (1973). Evaluating weighted models of measuring job satisfaction: A Cinderella story. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 10, 1-23.
- RICE, R. W.; GENTILE, D. A. Y MCFARLIN, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- RICE, R. W.; MARKUS, K.; MOYER, R. P. Y MCFARLIN, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction: Two experimental tests of Locke's range of affect hypothesis. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 1977-1987.
- SAN SEBASTIAN, X. et al. (1992). Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del País Vasco. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 109-116.
- SMITH, P. C.; KENDALL, L. M. Y HULIN, C. L. (1969). *Measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- SPECTOR, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.
- SPECTOR, P. (1997). *Job satisfaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- STEINER, D. D. Y TRUXILLO, D. M. (1989). An improved test of the disaggregation hypothesis of job and life satisfaction. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 33-39.
- STEMPIEN, L. R. Y LOEB, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial & Special Education*, 23(5), 258-268.

- TAID, M.; PADGETT, M. Y. Y BALDWIN, T. T. (1989). Job and life satisfaction: A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74, 502-507.
- THOMPSON, D. P.; MCNAMARA, J. F. Y HOYLE, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7-37.
- TUNICK, R. H. Y SENG, M. S. (1981). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 25(2), 74-79.
- TZEINER, A. Y MEIR, E. I. (1997). *Work adjustment; extension of the theoretical framework*. En C. COOPER, & I. T. ROBERTSON (eds.), *International Review of Industrial and organizational psychology*. Nueva York: Wiley.
- WANOUS, J. P.; REICHERS, A. E. Y HUDY, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82, 247-252.
- WARD, E. A. (1989). A field study of job knowledge, job satisfaction, intention to turnover, and ratings of simulated performance. *Psychological Reports*, 64, 182-185.
- WEISS, D. J.; DAWIS, R. V.; ENGLAND, G. W. Y LOFGUIST, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota.
- WILKINSON, A. D. Y WAGNER, R. M. (1993). Supervisory leadership styles and state vocational rehabilitation counselor job satisfaction. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 37(1), 15-25.
- ZINGESER, L. (2004). Career and job satisfaction. *ASHA Leader*, 9(20), 4-7.

Anexo I. Ítems contenidos en la forma experimental de la ESL-VP

01. Tener prestigio o estatus social.
02. Encontrar motivador el trabajo que realizas.
03. Ser apreciado laboralmente por otros colegas (otros profesores).
04. Obtener un buen salario.
05. Participar en el diseño del puesto de trabajo.
06. Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades.
07. Disponer de suficiente tiempo para la familia.
08. Sentir que estás realizando algo valioso.
09. Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres.
10. Posibilidad de actualización permanente.
11. Reconocimiento económico del rendimiento laboral.
12. Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo.
13. Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas.
14. Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes.
15. Estar en una situación competitiva.
16. Obtener reconocimiento de los superiores por el trabajo bien hecho.
17. Sentir que tu rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades.
18. Disponer de una buena seguridad social.
19. Tener autonomía en el desarrollo de las actividades.
20. Posibilidad de conocer a personas y sitios nuevos.
21. Alta valoración de tu trabajo por parte de los amigos y conocidos.
22. Desarrollar un trabajo del que tu familia se sienta orgullosa.
23. Disponer de suficiente tiempo libre.
24. Poder establecerse en una localidad determinada.
25. Contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo.
26. Estar muy ocupado.
27. Sentir que el trabajo es adecuado a tus habilidades y talentos.
28. Tener un horario flexible.
29. Poder jubilarse anticipadamente.
30. Posibilidad de avanzar de forma rápida y justa.
31. Participar activamente en el establecimiento de objetivos.
32. Contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo.
33. Variedad en las actividades del trabajo.

34. Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos.
35. Tener un plan de trabajo claro.
36. Posibilidad de viajar y asistir a congresos y reuniones profesionales.
37. Participación en programas de perfeccionamiento.
38. Tener superiores competentes y justos.
39. Tener una opinión propia.
40. Tener buenas relaciones con los superiores.
41. Sentir que el trabajo es el adecuado para ti.
42. Posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades.
43. Posibilidad de ser experto en un tipo de trabajo especializado.
44. Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo.

Anexo II. Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) (Anaya, 2005)

Nombre _____	Sexo _____	Edad _____
Centro de trabajo _____	Localidad _____	Provincia _____
Fecha _____	Nº años como profesor _____	Nº años en el puesto actual _____

¿En qué grado (1 = muy bajo; 2 = bajo; 3 = medio; 4 = alto; 5 = muy alto) consideras que en tu actual trabajo como profesor se dan los siguientes hechos?

(por favor, rodea con un círculo)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Encontrar motivador el trabajo que realizas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Obtener un buen salario | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Participar en el diseño del puesto de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Disponer de suficiente tiempo para la familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Sentir que estás realizando algo valioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Posibilidad de actualización permanente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Reconocimiento económico del rendimiento laboral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Sentir que tu rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades ... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Disponer de una buena seguridad social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Tener autonomía en el desarrollo de las actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Disponer de suficiente tiempo libre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Poder establecerse en una localidad determinada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Sentir que el trabajo es adecuado a tus habilidades y talentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Tener un horario flexible | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Participar activamente en el establecimiento de objetivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

22. Contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo	1	2	3	4	5
23. Variedad en las actividades del trabajo	1	2	3	4	5
24. Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos	1	2	3	4	5
25. Tener un plan de trabajo claro	1	2	3	4	5
26. Participación en programas de perfeccionamiento	1	2	3	4	5
27. Tener superiores competentes y justos	1	2	3	4	5
28. Tener una opinión propia	1	2	3	4	5
29. Tener buenas relaciones con los superiores	1	2	3	4	5
30. Sentir que el trabajo es el adecuado para ti	1	2	3	4	5
31. Posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades	1	2	3	4	5
32. Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo	1	2	3	4	5

Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005)

Miguel Angoitia Grijalba

Universidad Autónoma de Madrid

miguel.angoitia@uam.es

Marta Rahona López

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En este artículo se analiza, de forma pormenorizada, la evolución y las principales tendencias de la demanda de educación universitaria en España en los últimos 15 años (1991-2005). Para ello, se adoptan distintas perspectivas de carácter complementario sobre la materia, como son las ramas de estudio cursadas por los estudiantes, la titularidad del centro y el género y la edad del alumnado.

A partir del análisis anterior, este trabajo pone de manifiesto las características que han acompañado a la expansión del sistema universitario español, desde el punto de vista de la demanda. Entre otras, destacan las siguientes: una reducción del número de matriculados (que se estima en casi 150.000 alumnos menos desde el curso académico 1999-00), motivada por la evolución de la demografía española; el acusado crecimiento de la matrícula en Enseñanzas Técnicas (26,4% del total), aunque la mayoría de los alumnos se sigue concentrando en las titulaciones Sociales y Jurídicas (49,7%); la expansión de las Universidades privadas, que absorben el 9,2% de la demanda; la consolidación del colectivo femenino como agente protagonista dentro del alumnado universitario (representando el 54% de la matrícula en 2005), aunque persiste cierta asimetría en función de la rama de enseñanza cursada; y, por último, la creciente participación de estudiantes no convencionales en la educación universitaria, que ya alcanzan el 35,5% del total de matriculados. Todos estos rasgos deben llevar a una serena reflexión, a la vez que plantean nuevos retos que habrá de afrontar la Universidad española de cara a un futuro cada vez más próximo.

Palabras clave: demanda educación universitaria, graduados, España.

Abstract: *Evolution of Higher Education in Spain: Different Perspectives and Main Trends (1991-2005)*

This article offers a brief analysis of the evolution and the main trends related to the demand for Higher Education in Spain over the last 15 years (1991-2005). A number of different complementary perspectives on this issue are adopted for that purpose, such as features of the areas of study pursued by students, distribution of students between public and private universities, gender and age of students. Based on the previous analysis, this paper provides evidence of the main characteristics that have gone hand in hand with the expansion of the Spanish university system, as far as demand is concerned. Among others, the following characteristics are observed: the reduction in the number of enrolled students (the estimated figure is almost 150,000 students less since the 1999-00 academic year) as a result of the evolution of demography in Spain; the notable increase in the number of students in Technical Studies (26,4%), although most of them are studying Social Sciences and Law degrees (49,7%); the expansion of private universities, representing 9,2% of the demand; the primacy of women as the main component of university population (54% of enrolments in 2005), though certain disparity is still observed according to the area of study chosen; and finally, the growing participation of non-conventional students in Higher Education (35,5% of enrolments). These traits should originate a calm reflection, but they also unveil new challenges that the Higher Education system in Spain is likely to face in the short and medium term.

Key Words: demand for Higher Education, graduates, Spain.

Introducción

Desde un enfoque socioeconómico, uno de los fenómenos más relevantes que ha tenido lugar en nuestro país a lo largo de los últimos años ha sido el notable incremento del nivel educativo alcanzado por la población española. A pesar de que en algunos aspectos todavía no se han logrado las cotas de otros países europeos, la trayectoria experimentada ha hecho posible la convergencia educativa con los países de nuestro entorno. Dicho proceso se acelerará en los próximos años, cuando las cohortes más jóvenes de españoles, que en la actualidad se encuentran inmersas en su proceso de formación, salgan del sistema educativo.

En este contexto, el crecimiento del sistema universitario español ha jugado un papel fundamental, principalmente desde comienzos de la década de los noventa. Así, mientras que la expansión de la enseñanza obligatoria fue el fenómeno predominante durante las décadas de los setenta y ochenta, en los últimos años, la intensidad del cambio ha sido

mayor en el ámbito universitario (Pérez y Serrano, 1998). De esta forma, la Universidad española ha dejado de ser una institución de carácter elitista para convertirse en un sistema que proporciona una formación de masas. A título de ejemplo, puede indicarse que, según los datos de la OCDE (2005), el porcentaje de jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años que habían completado estudios universitarios alcanzaba el 38% en el año 2003, superando la media de los países de la OCDE, que se situaba en un 29%. Esta situación representa un fenómeno sin precedentes, ya que, hasta principios de los noventa, nuestro país se había caracterizado por presentar un déficit de capital humano en todos los niveles educativos.

Dadas estas circunstancias, el presente trabajo pretende cubrir la necesidad de analizar en detalle la reciente e intensa expansión de la educación universitaria española¹, centrándonos, fundamentalmente, en lo ocurrido a partir de los años noventa. La elección del período de estudio se basa en tres motivos principales. En primer término, en el curso académico 1999-00, el número de estudiantes matriculados en las Universidades españolas alcanzó su máximo histórico, para después comenzar a descender, por lo que se estima conveniente analizar en profundidad lo sucedido en estos años, en lo que a demanda de educación universitaria se refiere. No obstante, a pesar de la disminución en el número de alumnos experimentada en los últimos años con respecto a épocas previas, nos seguimos manteniendo en niveles de matrícula universitaria muy elevados, lo que refuerza la necesidad del análisis. En tercer lugar, el análisis de la evolución de la matrícula universitaria en el pasado más reciente puede ser de gran utilidad para comprender y predecir cuáles serán las principales tendencias de este nivel educativo en los próximos años.

Con objeto de ofrecer una amplia panorámica de la evolución de la demanda de estudios universitarios, se estima conveniente efectuar el análisis desde diferentes perspectivas, a partir de la información que suministra la publicación «Estadística Universitaria», elaborada anualmente por el Consejo de Coordinación Universitaria, completada con el informe «Datos y cifras del Sistema Universitario. Curso 2005/2006» realizado recientemente por la misma institución. Así, en el siguiente epígrafe, se estudia la evolución del número de estudiantes matriculados y graduados según la rama de enseñanza a la que pertenece la titulación cursada. Posteriormente, se analiza la distribución de los estudiantes universitarios a partir de la titularidad (pública o privada) de la Universidad en la que realizan sus estudios. El trabajo se completa con el estudio del alumnado universitario en función del género y la edad de los individuos. Finalmente, las principales conclusiones derivadas del análisis previo cierran este artículo.

¹ A efectos de este artículo, sólo se considera la matrícula en primer y segundo ciclo universitario, no así el tercer ciclo.

Evolución del alumnado universitario según la rama de enseñanza a la que pertenezca la titulación cursada

A partir de los últimos datos disponibles, referidos al avance del curso académico 2004-05, el número de alumnos matriculados en las Universidades españolas se cifraba en 1.462.897. Esta cifra, aunque muy elevada, resulta un 8,0% inferior al máximo histórico de 1.589.473 alcanzado en el curso 1999-00, puesto que nos hallamos inmersos en un período con tendencia al decrecimiento en la matrícula universitaria, a lo cual ha contribuido la evolución demográfica reciente². En todo caso, el descenso en el número de alumnos matriculados de los últimos años no puede ocultar el fuerte crecimiento experimentado desde 1990, que asciende al 28,3%, lo que se traduce en una tasa de crecimiento anual acumulativa del 1,8%. De entre las causas que pueden explicar este fenómeno, podemos destacar las siguientes: la persistencia del acceso de la mujer a los estudios universitarios; las altas tasas de rentabilidad privada de la inversión en educación universitaria, a través de la obtención de mayores salarios y de la reducción de la probabilidad de desempleo; y finalmente, la creación de nuevas Universidades públicas, lo que ha contribuido a acercar la oferta a la demanda, reduciendo algunos de los costes de cursar estudios universitarios, y por la creación de Universidades privadas, que ha ampliado el abanico de posibilidades en la elección de centro para realizar una titulación universitaria.

Evolución de los alumnos matriculados por rama de enseñanza

La notable expansión del sistema universitario español ha venido acompañada de un cambio en la importancia de las distintas titulaciones y áreas de especialización. En términos generales, puede afirmarse que el sistema universitario español ha estado guiado por la demanda, ya que se ha tratado de crear plazas para todos los individuos que quieren acceder al sistema de educación superior, si bien el crecimiento de las distintas enseñanzas ha seguido ritmos diversos (San Segundo, 2002).

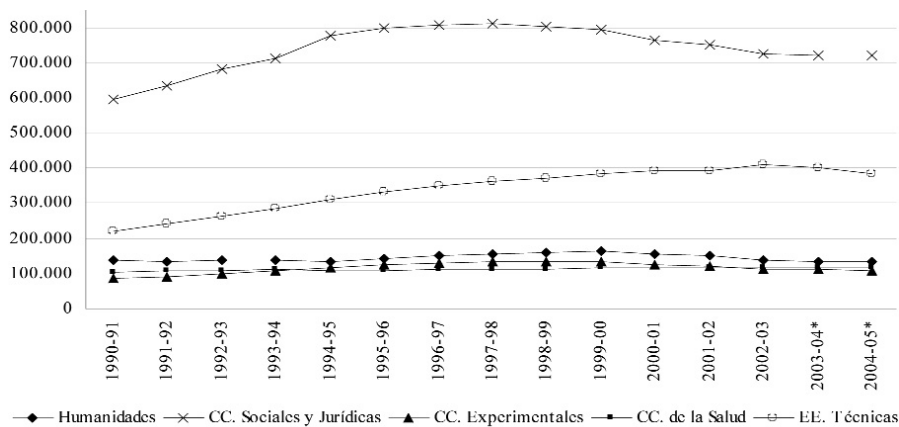
El análisis de la evolución de los alumnos universitarios según ramas de conocimiento en el período 1990-2005, permite comprobar la relevancia de la matrícula en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas. En el curso académico 2004-05, el porcentaje que representaban los alumnos matriculados en titulaciones pertenecientes a esta área, con

² La previsión del alumnado universitario para el curso 2005-06 se cifra en 1.442.081, en consonancia con la tendencia decreciente detectada.

respecto al total de estudiantes universitarios, era del 49,2%, cifra que se eleva hasta el 49,7% según la previsión para el curso 2005-06. En concreto, como se observa en el Gráfico I, el número de alumnos matriculados en esta rama de enseñanza aumentó de 595.000 a 720.100 lo que supone un incremento del 21,0% en el período considerado.

La expansión del número de alumnos matriculados en las titulaciones pertenecientes al área de las Ciencias Sociales y Jurídicas puede estar relacionada con el crecimiento de la economía de los servicios y, en particular, con el desarrollo de las Administraciones Públicas. Además, uno de los principales filtros de entrada a la Universidad, como son las notas de selectividad exigidas para el ingreso en las titulaciones que se engloban en esta rama de enseñanza, ha tendido a estar históricamente por debajo de la media (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001), hecho que también puede haber contribuido a favorecer su demanda.

GRÁFICO I. Número de alumnos matriculados por ramas de enseñanza (1990-2005)



* Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de Coordinación Universitaria (varios años)

El segundo rasgo característico de la distribución de los estudiantes por áreas de enseñanza es el incremento sostenido en el número de alumnos matriculados en Enseñanzas Técnicas, que superan los 386.000 en el curso 2004-05, lo que se corresponde con un incremento del 75,4% en el período de estudio. El crecimiento en el número de alumnos matriculados en este tipo de titulaciones no sólo se manifiesta en valores absolutos, sino también en términos relativos; así, en el año 2005, representaban el 26,4% mientras que quince años antes esta proporción alcanzaba el 19,3%.

Una posible explicación a este hecho puede atribuirse a que la globalización de la economía, unida a la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y del cono-

cimiento, ha repercutido en el incremento de la demanda de graduados universitarios en su conjunto, si bien se trata de un crecimiento sesgado hacia profesionales de áreas tecnológicas. Por otro lado, debe tenerse en cuenta que, durante los años noventa, la oferta de plazas para cursar Enseñanzas Técnicas ha experimentado un crecimiento notable, siendo favorecida por la reforma del catálogo de los planes de estudio en 1987³ y por la creación de nuevas Universidades, tanto públicas como privadas.

Por su parte, la evolución del número de matriculados en las ramas de Humanidades y Ciencias Experimentales ha sido muy similar, estando caracterizada por el descenso en el número de alumnos matriculados, tanto en términos absolutos como relativos. Así, el número de matriculados en Humanidades durante el curso académico 2004-05 era un 2,97% menor que en el período 1990-91. Además, la importancia relativa de esta rama de enseñanza se reduce ligeramente del 12% en el curso académico 1990-91 al 9,2% en 2004-05⁴. Considerando que la rama de Humanidades ha presentado menores restricciones en términos de notas de corte, su pérdida de importancia podría estar relacionada con la disminución de la demanda dirigida hacia esos estudios, basada en la percepción de un menor número de oportunidades de empleo para los estudiantes de este tipo de estudios (García-Montalvo, 2001). Asimismo, podemos señalar que las circunstancias que inciden de forma favorable en la expansión de la matrícula en la Enseñanzas Técnicas, señaladas anteriormente, no concurren, o lo hacen en menor medida, en el caso de las Humanidades.

Por otro lado, el número de alumnos inscritos en la rama de Ciencias Experimentales se incrementó levemente hasta el curso 1997-98 para después disminuir, intensificándose esta pauta en los últimos años. En cuanto a su importancia con respecto al porcentaje total de estudiantes universitarios, ésta también se ha reducido del 12,1% en 1990 al 7,2% en el 2004-05⁵. Esta tendencia se prolonga con los datos de la previsión para el curso 2005-06, que cifran el peso de esta rama de enseñanza sobre el total de alumnos universitarios en el 7,1%.

Finalmente, la evolución de los estudiantes de carreras pertenecientes al área de las Ciencias de la Salud registra un incremento en el número de alumnos matriculados del 14,4%, aunque éste no ha sido suficiente para mantener la importancia relativa de esta rama de enseñanza. Así, la proporción de los alumnos matriculados en el

³ El Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se Establecen Directrices Generales Comunes de los Planes de Estudio de los Títulos Universitarios de Carácter Oficial y Validez en todo el Territorio Nacional, fue reformado posteriormente por los Reales Decretos 1267/1994, 2347/1996 y 614/1997.

⁴ La previsión para el curso 2005-06 ahonda en esta reducción, al situar el peso relativo de las Humanidades en el 9,1% de la matrícula universitaria.

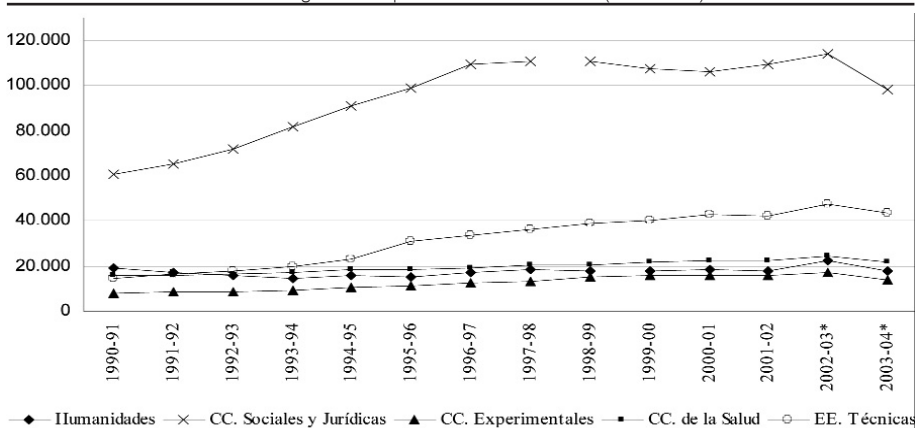
⁵ De acuerdo con el Informe del Consejo de Coordinación Universitaria (2005) sobre la oferta y la demanda en las Universidades Públicas, en el curso 2004-05, el 40% de las nuevas plazas ofertadas para Humanidades y el 30% en Ciencias Experimentales se quedaron sin cubrir, hecho que refleja una fuerte caída de la demanda en este tipo de titulaciones.

área de Ciencias de la Salud sobre el total de estudiantes ha descendido del 9,0% en el curso 1990-91 al 8,0% en el curso 2004-05. No obstante, la ausencia de un crecimiento más elevado en el número de alumnos en estas titulaciones no se debe tanto a factores de demanda sino a variables relacionadas con la oferta, como son las altas notas de corte exigidas para la realización de estos estudios.

Evolución de los alumnos graduados por rama de enseñanza y tasa de graduación

De forma complementaria, resulta de gran interés el estudio de la evolución del número de graduados universitarios en cada rama de enseñanza. Como se desprende del gráfico 2, existen diferentes tendencias con respecto a la evolución de los graduados en el período de estudio. Por una parte, el número de graduados de titulaciones pertenecientes a la ramas de enseñanzas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas ha experimentado un fuerte crecimiento desde 1990 (62,9%, 70,4% y 199,5%, respectivamente). En una posición intermedia se sitúan los graduados en el área de Ciencias de la Salud, con un incremento del 36,5% entre el año 1990 y el año 2005. Finalmente, en los años considerados, el número de graduados en carreras de Humanidades ha disminuido un 8,4%.

GRÁFICO II. Número de alumnos graduados por ramas de enseñanza (1990-2004)



* Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de Coordinación Universitaria (varios años)

Ahora bien, no sólo se debe tener en consideración el número total de alumnos graduados, sino también el número de años que éstos invierten en la realización sus estudios, puesto que una de las formas de medición de la eficiencia de las instituciones

universitarias en la producción de graduados puede realizarse a partir del tiempo efectivo que los estudiantes tardan en completar su titulación. Según los datos del Consejo de Coordinación Universitaria (2003), durante la década de los noventa, tan sólo el 26% de los alumnos graduados terminaban su carrera en los años previstos en su plan de estudios. De acuerdo con esta información, la situación más preocupante se encontraba en las titulaciones pertenecientes a las ramas de Enseñanzas Técnicas y de Ciencias Experimentales, donde el porcentaje de los graduados que finaliza en el plazo previsto sólo alcanzaba el 4% y el 17%, respectivamente.

Las reducidas tasas de graduación universitaria⁶ en nuestro país pueden explicarse atendiendo al número de años que, en promedio, tarda cada alumno en finalizar sus estudios. Los datos a este respecto se ofrecen en el Cuadro I, para lo que se debe tener como referencia que la duración definida para las titulaciones de ciclo corto y largo es de tres años y cinco años, respectivamente, excepto para algunas titulaciones de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas, cuya duración es de seis años (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003).

Según se desprende del Cuadro I, aunque el número de años que los graduados necesitan para terminar sus estudios ha ido reduciéndose durante la década de los noventa, en el curso 1999-00, esta cifra seguía siendo considerable, especialmente en las titulaciones pertenecientes al área de las Enseñanzas Técnicas⁷. Por el motivo contrario destacan los graduados en estudios de ciclo corto dentro del área de las Ciencias de la Salud, donde prácticamente coinciden el número de años teóricos de estudio con la duración real de las titulaciones.

CUADRO I. Tiempo medio efectivo de graduación (en años)

Ramas de enseñanza y ciclo	1993-1994	1996-1997	1999-2000
<i>Humanidades</i>			
Ciclo largo	6,5	6,1	6,0
<i>Ciencias Experimentales</i>			
Ciclo corto	5,0	4,6	4,5
Ciclo largo	6,7	6,6	6,5
<i>Ciencias de la Salud</i>			
Ciclo corto	3,3	3,2	3,3
Ciclo largo	7,1	7,0	6,7

(Continúa)

⁶⁾ A este respecto, el informe del Consejo de Coordinación Universitaria (2003) define la tasa de graduación universitaria como la ratio de los graduados en cada curso académico entre el número de alumnos que iniciaron sus estudios tres años antes (si se trata de una carrera de ciclo corto) o cinco años antes (cuando se trata de una titulación de ciclo largo).

⁷⁾ De hecho, algunos estudios elaborados en nuestro país, Michavila y Calvo (2000), Pérez-Díaz y Rodríguez (2001) critican la excesiva duración real de las titulaciones técnicas en España, muy por encima de la existente en otros países europeos como Francia o el Reino Unido.

Ramas de enseñanza y ciclo	1993-1994	1996-1997	1999-2000
<i>Ciencias Sociales y Jurídicas</i>			
Ciclo corto	4,4	4,1	4,0
Ciclo largo	6,5	6,6	6,4
<i>Enseñanzas Técnicas</i>			
Ciclo corto	6,1	5,6	5,7
Ciclo largo	9,6	9,0	7,8

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria (2003).

Evolución del alumnado universitario según la titularidad de la universidad

El sistema universitario español se ha caracterizado, tradicionalmente, por el predominio absoluto de las Universidades públicas sobre las instituciones privadas de educación universitaria⁸. Durante varias décadas, en nuestro país no existieron más Universidades privadas que aquéllas pertenecientes a la Iglesia Católica. Sin embargo, a tenor de las reformas introducidas en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, y el Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, sobre la Creación y Reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios, la situación ha experimentado profundos cambios.

De esta forma, la posibilidad de creación de Universidades privadas con cierta libertad supuso la aparición de numerosas instituciones de educación superior de titularidad privada a partir de 1991, fecha tras la cual se han creado 18 Universidades privadas, con lo que, en la actualidad, su número asciende a 22. Por otro lado, debe apuntarse la importante concentración de las Universidades privadas en ciertas regiones (Madrid, Castilla-León, Cataluña, Navarra, País Vasco, Murcia y Valencia), mientras que la iniciativa privada en esta materia parece que no termina de enraizar en el resto de Comunidades Autónomas de nuestro país.

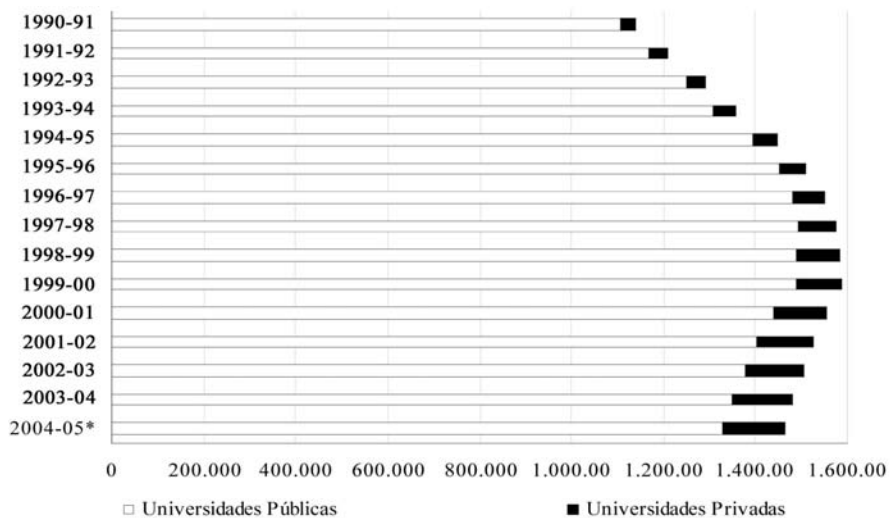
En este contexto, cabe preguntarse cuál ha sido la respuesta de los estudiantes ante esta nueva oferta universitaria. Como se desprende del Gráfico III, entre el curso 1990-91 y el curso 2004-05, el número de alumnos matriculados en Universidades privadas ha crecido a un ritmo notable, de forma que, si entre los años 1990 y 2005 el

⁸ Como señalan Embid y Michavila (2001), este fenómeno no es exclusivo de nuestro país, ya que, en la mayoría de países europeos, las Universidades privadas o de signo confesional representan una minoría dentro de la configuración del sistema universitario.

incremento en el total de alumnos fue del 28,3%, la matrícula en Universidades privadas ofreció un comportamiento más dinámico, puesto que prácticamente se cuadruplica el número de estudiantes en este tipo de instituciones. Este fuerte crecimiento del sector privado guarda relación con las estrategias de posicionamiento desarrolladas en aras de incrementar su presencia en el ámbito de los estudios universitarios.

El crecimiento del número de alumnos matriculados en Universidades privadas se aprecia no sólo en términos absolutos, sino también, y de manera destacada, en términos relativos. Aunque la inmensa mayoría de los alumnos de nuestro país realiza sus estudios en Universidades de titularidad pública (90,8% en el curso 2004-05), el porcentaje que representan los alumnos matriculados en Universidades privadas con respecto al total de estudiantes se ha incrementado del 3,1% en el año 1990 al 9,2% 15 años después. Los datos correspondientes a la previsión del curso 2005-06 corroboran esta tendencia.

GRÁFICO III. Número de matriculados según la titularidad de la Universidad (1990-2005)



* Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de Coordinación Universitaria (varios años)

A partir de los datos contenidos en el Gráfico III, puede concluirse que el número de alumnos matriculados en Universidades privadas ha crecido de forma notable en los últimos años. Este incremento puede responder a distintas causas. En primer lugar, para cursar una titulación en una Universidad pública es necesario superar una prueba de acceso con nota suficiente para obtener una plaza. En cambio, en el caso

de la Universidad privada, no se exige obtener una determinada nota en selectividad para realizar la titulación deseada, salvo algunas excepciones. Es más, en algunas de estas Universidades, y fundamentalmente para el caso de las titulaciones de ciclo corto, ni siquiera se requiere aprobar selectividad para poder cursar estudios universitarios. En un contexto de crecimiento de la demanda de educación universitaria, como el experimentado en España hasta finales del siglo XX, las notas de corte de las distintas titulaciones eran cada vez más elevadas; ante esta situación, la solución para muchos estudiantes, cuya nota no les permitía cursar la titulación que deseaban en una Universidad pública, era realizar sus estudios en una Universidad privada.

El argumento anterior resulta convincente para explicar el incremento del número de alumnos en Universidades privadas durante los años noventa. Sin embargo, su capacidad explicativa se reduce desde finales del siglo pasado, momento a partir del cual las cohortes de población que acceden a estudios universitarios son cada vez menos numerosas. El efecto producido por los cambios demográficos genera que la competencia por la obtención de una plaza en la Universidad pública se atempere, originando un descenso en las notas de corte de las distintas titulaciones.

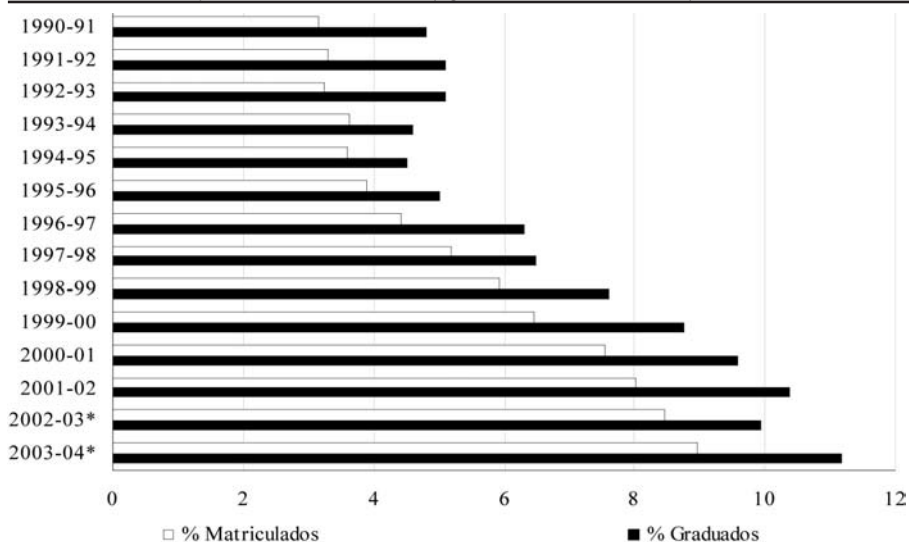
En este nuevo escenario, sería previsible observar un incremento de la proporción de alumnos matriculados en las Universidades públicas, máxime si se considera que el coste de la enseñanza universitaria soportado por los individuos que estudian en instituciones públicas, esto es, las tasas académicas, representa aproximadamente entre el 10% y el 20% del coste en las Universidades privadas. Sin embargo, la evolución que ha seguido el número de alumnos matriculados en función de la titularidad de la Universidad ha sido contraria a la esperada. Así, el Gráfico III pone de manifiesto que la disminución en el número de alumnos, consecuencia del efecto de la demografía, no afecta a las Universidades privadas, cuyo proceso de crecimiento ha sido continuo durante la década de los noventa y más acusado desde principios del siglo XXI.

Por consiguiente, deben señalarse otros factores que hayan podido incidir en el aumento de la matrícula en las Universidades privadas. En primer lugar, como se muestra en el Gráfico IV, el porcentaje que sobre el total de graduados suponen aquellos que estudian en Universidades privadas supera sistemáticamente el porcentaje que representan sobre el total de alumnos matriculados. A título de ejemplo, si en el curso 2003-04, el porcentaje de matriculados en Universidades privadas sobre el total era del 9,2%, la proporción de los graduados sobre el total ascendía a un 11,2%⁹. Este hecho puede denotar bien una mayor eficiencia de las Universidades privadas en la

⁹ Los datos correspondientes a la previsión graduados para el curso 2004-05 sitúan este indicador en el 11,4%.

producción de titulados, bien la existencia de menores obstáculos en la obtención de un título universitario en estas instituciones.

GRÁFICO IV. Porcentaje de alumnos matriculados y graduados en Universidades privadas



* Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de Coordinación Universitaria (varios años)

Por último, la expansión en el número de alumnos en Universidades privadas no parece ser ajena a las campañas de marketing llevadas a cabo por estas instituciones, que buscan diferenciar su producto de aquél que proporciona la Universidad pública. En su promoción, las Universidades privadas han incidido de forma destacada en sus principales ventajas con respecto a las instituciones públicas, a saber: aulas con un reducido número de alumnos, en las cuales la relación alumno-profesor es estrecha; un amplio contacto entre la Universidad privada y el mundo empresarial, facilitando la inserción laboral de los recién titulados; y finalmente, sus edificios modernos, con amplias instalaciones deportivas y con equipos tecnológicos bien dotados.

Evolución del alumnado universitario en función del género de los individuos

Los últimos decenios del siglo XX fueron testigos de la consolidación de la participación femenina en la educación universitaria española. Los recientes informes elaborados por la

OCDE (2005) señalan que las mujeres constituyen el alumnado mayoritario en gran parte de los países desarrollados y, en particular, en España, donde el colectivo femenino supera el 50% de la matrícula universitaria desde principios de la década de los noventa. La feminización de los estudios universitarios ha generado múltiples consecuencias en la composición de la población con estudios universitarios, en el mercado de trabajo y en las formas de vida familiar, así como en los modos de compatibilizar la familia y el empleo (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001). Además, dada la decisiva influencia de la educación de la madre en el nivel de estudios alcanzado por los hijos, la participación de la mujer en la educación superior favorece la irreversibilidad del proceso de expansión del sistema universitario¹⁰.

El crecimiento de la matrícula universitaria desde principios de los noventa ha sido fruto, en gran medida, del aumento de la presencia de las mujeres en las aulas universitarias, que se ha visto incrementada en un 36,0%, porcentaje muy superior al experimentado por el total del alumnado. La intensidad de este crecimiento ha motivado que, como se pone de manifiesto en el Cuadro II, si ya en el curso 1990-91 las mujeres representaban el colectivo mayoritario dentro de la enseñanza universitaria, las diferencias hayan aumentado ligeramente y, en el curso 2004-05, la proporción de mujeres en la educación universitaria alcanzaba el 54,0%.

Si importante resulta la presencia femenina en el total de los matriculados universitarios, más destacada aún es la proporción que representa entre los graduados españoles, como se muestra en el Cuadro II. En el período considerado, el porcentaje de mujeres sobre el total de alumnos graduados oscila entre el 55,5% y el 59,1%, superando ampliamente el porcentaje de mujeres matriculadas en enseñanzas universitarias. La información presentada sugiere que las mujeres finalizan con éxito los estudios universitarios en mayor proporción que los varones, resultado tradicional en la mayor parte de los países desarrollados (OCDE, 2005).

Las causas que se atribuyen al incremento de la participación femenina en las enseñanzas universitarias son muy diversas, pudiéndose agrupar en factores de oferta y factores de demanda. Entre los primeros, se puede citar la creación de nuevas titulaciones y la dispersión de centros universitarios públicos por toda la geografía española, favorecida por el proceso descentralizador, así como por la intensa creación de Universidades privadas¹¹. Como factores de demanda, se pueden destacar, entre otros,

¹⁰⁾ Los estudios realizados por Thomas (1994) y Albert (1998) coinciden en señalar que una de las variables que más afecta a la demanda de educación superior es la formación de los padres y, en especial, de la madre, lo que implica la existencia de un proceso de «retroalimentación». En el caso de España, este fenómeno no parece haber llegado a su máximo, dado que las generaciones más formadas aún no han tenido toda su descendencia o ésta no ha alcanzado todavía el nivel de enseñanza superior.

¹¹⁾ En relación con la extensión de las Universidades privadas, debe destacarse su especial incidencia en el ámbito de las Ciencias de la Salud, rama en la que el porcentaje de alumnos en Universidades privadas alcanza su máximo (14,9% y donde la presencia femenina se sitúa en el 73,5%, según los datos provisionales para el curso 2004-05).

la importancia creciente otorgada en nuestra sociedad a los títulos universitarios y, fundamentalmente, la incorporación femenina al mercado de trabajo (Instituto de la Mujer, 2001).

CUADRO II. Participación femenina en la educación universitaria

Curso académico	% Mujeres sobre matriculados	% Mujeres sobre graduados
1990-91	51,0	57,3
1992-93	51,8	55,9
1994-95	52,5	57,1
1996-97	52,8	56,4
1998-99	55,5	58,3
2000-2001	53,8	61,5
2002-2003	53,4	58,7
2004-2005*	54,0	58,8

* Datos provisionales.

Fuente: elab. propia a partir de CCU (varios años).

La participación de las mujeres en educación universitaria por ramas de enseñanza es un aspecto que merece ser analizado con detenimiento, ya que el colectivo femenino ha sido, tradicionalmente, más proclive a cursar estudios relacionados con las Humanidades y las Ciencias de la Salud, mientras que los varones representaban el colectivo mayoritario en las carreras vinculadas a las Ciencias Experimentales y a las Enseñanzas Técnicas. Por lo tanto, si bien las mujeres representan el grupo predominante en el análisis del total de alumnos matriculados en educación universitaria, el estudio detallado de cada una de las áreas de enseñanza puede revelar la existencia de distintas situaciones según la rama de estudio analizada.

El Cuadro III ilustra cómo se ha estructurado la participación femenina en las aulas universitarias, por áreas de enseñanza, a lo largo de los últimos años. Como puede observarse, desde el curso académico 1995-96, las mujeres representaban el colectivo mayoritario en cuatro de las cinco ramas de enseñanza: en Humanidades, aunque su presencia tiende a reducirse; en Ciencias Experimentales, donde ha aumentado notablemente la proporción de mujeres en el período considerado; en Ciencias de la Salud, área en la cual el porcentaje de mujeres se incrementa, aunque de forma más moderada, ya que partía de niveles muy elevados; y, por último, en Ciencias Sociales y Jurídicas, donde el peso del colectivo femenino tiende a mantenerse constante.

Ahora bien, aunque el peso del colectivo femenino en las carreras Técnicas se ha visto incrementado en casi un 40%, todavía persiste el problema crónico de la subrepresentación de las mujeres en las Enseñanzas Técnicas.

CUADRO III. Participación femenina en la educación universitaria, por ramas de enseñanza

Ramas de enseñanza	Curso académico			
	1990-91	1995-96	2000-01	2002-03
Humanidades	68,5	65,0	63,0	63,1
CC. Experimentales	49,2	51,9	56,3	58,4
CC. de la Salud	67,0	68,5	70,1	73,8
CC. Sociales y Jurídicas	61,2	59,5	60,7	62,3
EE. Técnicas	19,8	25,9	29,6	27,3
Total	51,0	56,4	53,8	53,7

Fuente: Elaboración propia a partir de Cons. universidades (1995) y Cons. Coord. Universitaria (varios años).

En consecuencia, puede afirmarse que la distinción tradicional en lo que respecta a las opciones de estudio de los hombres y mujeres sigue presente; empero, se aprecia un mayor interés por parte de las féminas en cursar titulaciones pertenecientes al área de las Ciencias Experimentales o de las Enseñanzas Técnicas. Atendiendo a la evolución de la matrícula femenina presentada en el Cuadro III, no resulta aventurado predecir que, en los próximos años, la participación de las mujeres en esta última rama de conocimiento seguirá incrementándose hasta alcanzar cifras similares a las del colectivo masculino¹².

Evolución de la demanda de educación universitaria por grupos de edad

La cuarta perspectiva de análisis contemplada en el presente estudio se plantea con respecto a la edad de los individuos que deciden cursar estudios universitarios. Así, los factores demográficos, las tasas de graduación y los factores socioeconómicos son variables que influyen decisivamente en la composición del alumnado universitario por grupos de edad.

En primer lugar, la evolución demográfica española de las últimas décadas se ha caracterizado por mantener uno de los índices sintéticos de fecundidad más bajos del

¹²⁾ Como indica García Espejo (1998), las Enseñanzas Técnicas son una clase de titulaciones cuyos rendimientos privados, especialmente los monetarios, están íntimamente ligados al tiempo destinado a ejercer la profesión. La creciente participación de la mujer en este tipo de estudios puede interpretarse como el reflejo de un interés en participar de forma más activa y continuada en el mercado de trabajo que en épocas anteriores.

mundo (1,15 hijos por mujer en 1997), lo que ha provocado una reducción de las cohortes entrantes en el sistema educativo en general, y en el universitario, en particular¹³. Este hecho ha generado que el número de alumnos convencionales (aquellos con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años) que acceden a la educación superior sea cada vez menor.

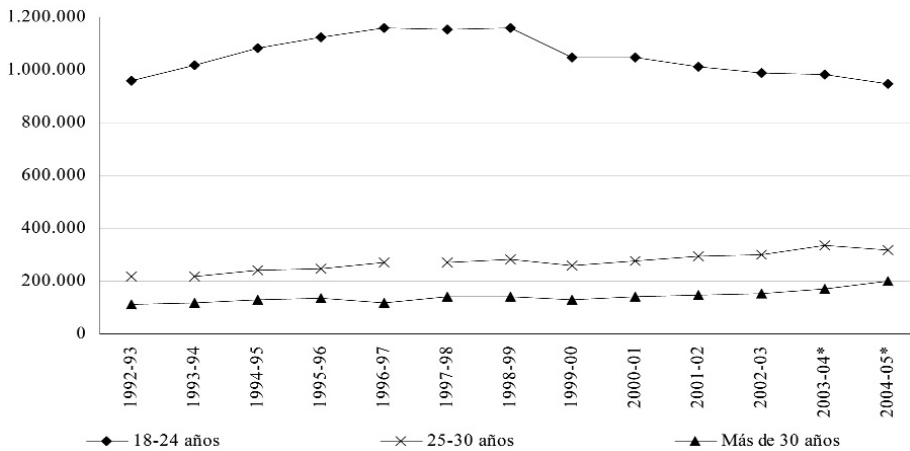
En segundo término, no puede obviarse el efecto derivado de las reducidas tasas de graduación universitaria, que prolongan la duración de las titulaciones por encima del plazo establecido en los correspondientes planes de estudio, como se ha comentado anteriormente. Claro está, este elemento contribuye de forma automática al envejecimiento del alumnado universitario español.

Finalmente, existe cierta tendencia a que individuos de mayor edad demanden estudios universitarios, lo que se debe, fundamentalmente, a dos razones de marcado carácter socioeconómico. De una parte, el uso de tecnologías más avanzadas, la creciente globalización de la economía y la inestabilidad del mercado de trabajo son elementos que propician una demanda creciente de formación continuada de los trabajadores, quienes presentan una mayor necesidad de actualización y de reciclaje de sus conocimientos. Por otro lado, las nuevas formas de trabajo, la extensión de los contratos a tiempo parcial y el mayor tiempo para el ocio del que disponen los individuos pueden motivar que éstos decidan cursar una titulación universitaria a edades tardías, por el mero placer de aumentar sus conocimientos o para destinar parte de su tiempo libre a una actividad (en este caso, el estudio) que les reporte satisfacción y que, al mismo tiempo, les permita mejorar su situación laboral.

Los argumentos aducidos llevan a pensar que nuestra población universitaria puede haber sufrido un proceso de envejecimiento a lo largo de los últimos años. Los datos de la evolución del número de alumnos matriculados en estudios universitarios por grupos de edad entre los años 1990 y 2005 se presentan en el Gráfico V y refrendan esta hipótesis.

¹³ Más recientemente, la pauta demográfica española ha experimentado un cambio de tendencia debido al fenómeno de la inmigración. Este hecho ha generado un incremento del número de estudiantes en las enseñanzas obligatorias que aún no se ha visto reflejado en la matrícula universitaria (Pérez Esparrells y Rahona, 2005).

GRÁFICO V. Número de matriculados en estudios universitarios por grupos de edad (1992-2005)



* Datos provisionales.

Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de Coordinación Universitaria (varios años)

Como puede observarse, el número de universitarios entre 18 y 24 años de edad permanece estable hasta el cambio de siglo, fecha en la que se aprecia un significativo descenso. Por su parte, los alumnos mayores de 25 años muestran el comportamiento opuesto. Así, a pesar de que el grueso de la población universitaria sigue estando constituido por alumnos jóvenes, en el curso 2004-05 un 35,5% de los alumnos universitarios españoles ya contaba, al menos, 25 años.

Los expertos afirman que esta tendencia se agudizará en los próximos años. Así, el Informe *«Las consecuencias del declive demográfico en el sistema universitario español»* (2001), ya preveía que en el año 2010 uno de cada tres estudiantes universitarios tendrá más de 25 años. Como se puede apreciar, el tiempo ha dado la razón a dicho informe, incluso en un plazo inferior al previsto. La Universidad española registrará un incremento de matriculaciones de personas en edades tardías, a la vez que se produce un descenso en el grupo de estudiantes de 18 a 24 años, debido a la evolución demográfica de nuestro país.

Se anuncia, por tanto, una mayor clientela de estudiantes no tradicionales que solicitan estudios superiores para reciclarse, para ampliar conocimientos o para promover su desarrollo personal, sobre todo si se tiene en cuenta que el modelo en tres etapas impuesto por la revolución industrial -educación, trabajo y jubilación- ha quedado obsoleto (Fontela, 2000). Actualmente, la necesidad de formación permanente es una realidad que cada vez afecta a más colectivos, y, en lo que a nuestro objeto de estudio se refiere, promueve que adultos ocupados o parados, titulados o sin título,

demanden estudios superiores. Esta diversidad de los estudiantes universitarios traerá consigo un aumento de la heterogeneidad en los tipos de enseñanza demandada, por lo que, dado el tradicional ajuste de la oferta de estudios universitarios, es de esperar que las enseñanzas impartidas en las Universidades se adapten para dar respuesta a las necesidades de estos nuevos colectivos¹⁴.

Conclusiones

El análisis de la evolución de la demanda universitaria en España efectuado en este trabajo permite detectar algunas de las principales tendencias del sistema universitario español durante el período comprendido entre los años 1990 y 2005. Estas tendencias deben ser consideradas a la hora de diseñar las políticas universitarias que permitan afrontar los retos que se vislumbran en un horizonte de corto y medio plazo.

En primer lugar, tras un período de permanente expansión del número de estudiantes universitarios que se prolongó hasta finales del siglo XX, en la actualidad, la Universidad española se enfrenta a una etapa caracterizada por la reducción del número de alumnos. Además, debe tenerse en cuenta que, desde 1990, se han creado en España 34 Universidades, de las cuáles 16 son de titularidad pública y 18 de titularidad privada, con lo que el número total de Universidades en España asciende a 72. Esta situación origina que exista una gran competencia por la captación de alumnos, lo que debería aprovecharse para conseguir una enseñanza universitaria de calidad, que responda a las nuevas necesidades sociales y que sea comparable con la impartida en los países de nuestro entorno más próximo, siguiendo las líneas básicas propuestas en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Otro de los rasgos característicos de la demanda de educación universitaria en los últimos años ha sido la creciente feminización de su alumnado, así como un cambio en la composición del mismo, que cada vez está más orientado hacia el estudio de las Enseñanzas Técnicas. La progresiva incorporación de las mujeres a las aulas universitarias ha generado importantes transformaciones en el mercado de trabajo y en las

¹⁴ De hecho, son muchas las Universidades que han comenzado a adaptarse a estos cambios ofreciendo, entre sus servicios, la denominada «Universidad para mayores». Estos programas consisten, en la mayoría de los casos, en la oferta de cursos, seminarios interdisciplinarios y visitas guiadas para mayores de 55 años, impartidos por profesorado de contrastado prestigio docente e investigador.

formas de compatibilizar familia y empleo, que se irán agudizando a lo largo de los próximos años. Por otro lado, la orientación del alumnado hacia las Enseñanzas Técnicas puede ser consecuencia de la irrupción de las nuevas tecnologías y del cambio en las demandas sociales, que hacen más atractivo el estudio de este tipo de titulaciones, al estar mejor retribuidas en el mercado laboral.

Finalmente, uno de los retos a los que habrán de hacer frente las Universidades españolas será el de una progresiva importancia, impulsada por cambios demográficos y socioeconómicos, de estudiantes no convencionales, que demandan unos servicios educativos distintos a los que estas instituciones han ofrecido tradicionalmente. En consecuencia, las Universidades deberán ser capaces de ofrecer a estos alumnos horarios flexibles, que hagan compatible el empleo con la formación; cursos y seminarios que les permitan actualizar sus conocimientos, para poder mantenerse o progresar en su carrera profesional y otras actividades formativas y culturales que les resulten atractivas de realizar en su tiempo de ocio.

Referencias bibliográficas

- ALBERT, C. (1998). La evolución de la demanda de Enseñanza Superior en España, *Hacienda Pública Española*. Monográfico sobre Educación y Economía, 119-137.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995). *Anuario de estadística universitaria*. Madrid: Secretaría General.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (varios años). *Estadística Universitaria*. Período 1994-2001. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EMBED, A. Y MICHAVILA, F. (2001). *Hacia una nueva Universidad. Apuntes para un debate*. Madrid: Tecnos.
- FONTELA, E. (2001). *Formación y empleo durante toda la vida*. En A. SÁENZ DE MIERA, (coord.), En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos. Cuadernos del Consejo de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA ESPEJO, M. I. (1998). *Recursos formativos e inserción laboral de los jóvenes*. Colección Monografías, 158. Madrid: CIS- Siglo XXI.
- GARCÍA-MONTALVO, J. (2001). *Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. Valencia: Fundación Bancaja-IVIE.

- INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *Las mujeres en cifras: 1996-2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MARTÍN-REYES, G. (2002). La demanda de estudios universitarios de las Universidades públicas. *Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas de España*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- MICHAVILA, F. Y CALVO, B. (2000). *La Universidad española hacia Europa*. Premio Alfonso Martín Escudero 1999. Madrid: Editorial Mundi-Prensa.
- OCDE (2005): *Education at a Glance*. París: OCDE.
- PÉREZ, F. Y SERRANO, L. (1998). *Capital Humano, Crecimiento Económico y Desarrollo Regional en España (1964-1997)*. Valencia: Fundación Bancaja.
- PÉREZ-DÍAZ, V. Y RODRÍGUEZ, J.C. (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- PÉREZ ESPARRELLS, C. Y RAHONA, M. (2005). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español. Ponencia presentada en el Curso de verano «El impacto económico de la inmigración en España: discurso académico, político y social». Miraflores de la Sierra, Madrid, julio.
- SAN SEGUNDO, M. J. (2002). El sistema universitario español en una perspectiva internacional. *Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas de España*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- THOMAS, D. (1993). Like father like son, like mother like daughter. *Journal of Human Resources*, 39, 4, 950-988.

Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social?

Diego Azqueta Oyarzun
Guillermina Gavaldón Hernández
guillermina.garaldon@uah.es
Leonor Margalef García
Universidad de Alcalá

Resumen

La contribución de la educación al proceso de desarrollo ha sido objeto de controversia. Los estudios que han tratado de establecer una relación causal entre las inversiones en el sistema educativo y el desempeño económico de los distintos países se han basado en la *contabilidad del crecimiento*: es decir, en la estimación del peso de un indicador educativo en la función de producción agregada de la economía. La evidencia empírica no es concluyente: si bien las primeras estimaciones mostraban una correlación positiva y relevante entre ambas variables, esta conclusión ha sido recientemente cuestionada, sobre todo en el ámbito de algunos países subdesarrollados. En ambos casos, sin embargo, la vía a través de la que se ha medido esta contribución ha sido la de analizar su papel elevando la productividad del factor trabajo: es decir, su contribución a la formación de *capital humano*. Probablemente esto sea indebidamente restrictivo. El propósito de estas líneas es el de introducir un segundo canal a través del cual la educación puede contribuir al desarrollo: su papel en la formación y fortalecimiento del *capital social*. En efecto, el capital social no sólo reduce los costes de transacción asociados a las distintas relaciones económicas y permite gestionar situaciones de pobreza impidiendo que deriven hacia la marginación y la exclusión social, sino que eleva la rentabilidad de las inversiones públicas. Ahora bien, en este segundo caso, es importante analizar el tipo de educación, tanto desde el punto de vista institucional como de currículo, más apropiada para lograr este objetivo.

Palabras clave: economía de la educación, capital humano, capital social, contabilidad del crecimiento.

Abstract: *Education and Economic Development: Human or Social Capital?*

The contribution of education to the process of economic development has become a controversial area. *Growth accounting* provides a suitable framework when trying to establish a casual relationship between investment in the education system and the economic results of the different countries; that is to say, the quantitative importance of an education quality index in explaining the performance of the aggregate production function of the economy. However, the empirical evidence within the field offers mixed results: while the first studies did support the existence of a positive casual relationship between educational effort and economic development, this conclusion has recently been called into question, especially in the case of some underdeveloped countries. In both cases, however, the means by which this contribution has been measured was an analysis of its role in increasing the labour productivity, i.e.: its contribution to increasing *human capital*. Yet, this stance may be unduly short-sighted. The purpose of this paper is, therefore, to explore another path through which education can enhance socioeconomic development: its role in the building and reinforcing of *social capital*. Social capital not only reduces transaction costs and helps to manage poverty problems, preventing them to end up in social exclusion, but it also increases the productivity of public and private investments. In the case of the latter, however, it is important to analyse the type of education most suitable to achieve this goal, both from an institutional and curricular point of view.

Key Words: education economics, human capital, social capital, growth accounting.

Introducción

La educación ha sido contemplada desde hace ya varias décadas como una de las variables clave en el proceso de desarrollo económico y social de los distintos países. Esta apreciación ha venido acompañada, como corolario natural, de una serie de recomendaciones encaminadas a impulsar el esfuerzo inversor en el sistema educativo, sobre todo en los países más atrasados. La *economía de la educación*, y la teoría del *capital humano*, proporcionaron el marco teórico del que se derivan estas conclusiones. La evidencia empírica, sin embargo, no arroja un resultado unívoco. Por un lado, la mayoría de los estudios realizados en y entre distintos países, a lo largo del tiempo, a nivel agregado, tienden a corroborar el importante papel de la educación en el desarrollo, si bien no exento de sombras, sobre todo en los países más atrasados. Por otro lado, sin embargo, otro grupo de estudios que tratan de analizar la relación entre el esfuerzo inversor en el sector educativo y el ritmo de crecimiento, una

vez ajustados para tener en cuenta los inevitables desfases temporales, no parecen soportar conclusiones tan optimistas al respecto. Aplicando asimismo las metodologías propias de la *contabilidad del crecimiento*, el papel de la educación en el desarrollo económico aparece, en el mejor de los casos, como muy tenue. La variable clave en todos estos estudios, no obstante, aquélla que establece una relación de causalidad entre educación y desarrollo económico, no es otra que la *productividad* del factor trabajo. Ahora bien, los últimos años han sido testigos de una revalorización sostenida del papel del *capital social* en el proceso de desarrollo económico y social. Es muy probable, en este sentido, que la variable educativa no sea enteramente ajena a la aparición y consolidación del capital social. Valdría la pena analizar, por tanto, el papel de la variable educativa en la formación del capital social, añadiendo, de esta forma, un nuevo canal a través del cual poder explicar su contribución al desarrollo económico.

Este artículo está estructurado como sigue. En la primera sección se presentará brevemente el marco teórico en el que se inscriben los estudios que tratan de establecer una relación causal entre el esfuerzo educativo y el proceso de desarrollo: la contabilidad del crecimiento, la economía de la educación y el capital humano. La sección segunda pasará revista a la evidencia empírica existente al respecto, y el pesimismo resultante con respecto a la contribución de las inversiones en educación al desarrollo. La tercera sección abordará la problemática referente al concepto de capital social: definición, tipos, problemas de medición y de estimación de su importancia en el desarrollo económico y social. En la sección cuarta se analizará la posible contribución de la educación al desarrollo a través, ahora, de su incidencia en la formación y consolidación del capital social, con especial referencia a las dificultades existentes a la hora de tratar de contrastar empíricamente esta aportación. Unas breves conclusiones, así como una indicación de las líneas de investigación abiertas, cerrarán el artículo.

Educación y desarrollo: la contabilidad del crecimiento

Convencionalmente, el análisis de la contribución de la educación al desarrollo económico y social, se ha dado en el marco de la llamada *contabilidad del crecimiento*. Brevemente expuesto este marco teórico podría sintetizarse como sigue. La función agregada de producción de una economía cualquiera, que refleja el volumen total de

la producción nacional a lo largo de un año, en función de los recursos utilizados para ello, podría representarse de la siguiente forma:

$$Y = f (K, L, T, RN) \quad (1)$$

En la que Y representa la renta nacional (producción total de bienes y servicios), K el stock de capital, L el factor trabajo (el número de horas trabajadas), T la tecnología, RN los recursos naturales, etc. Una simplificación muy utilizada de la expresión anterior, por lo conveniente, es la de especificar una función de producción Cobb-Douglas restringida (con rendimientos constantes de escala), en la que únicamente se contemplan dos factores productivos, capital y trabajo:

$$Y_t = A_t K_t^\alpha L_t^{1-\alpha} \quad (2)$$

A partir de una función de producción agregada como la anterior, se puede tratar de cuantificar la contribución de cada uno de los dos factores de producción al crecimiento de la renta nacional a lo largo del tiempo. En efecto, tomando logaritmos y derivando, la expresión anterior queda convertida en:

$$Y_t = A_t + \alpha K_t + (1 - \alpha) L_t \quad (3)$$

Expresión en la que un punto sobre la variable correspondiente indica su tasa ponderada de crecimiento:

$$\frac{d(\bullet)/d(t)}{(\bullet)/t}$$

Conocidos, a través de las correspondientes series temporales, los valores de Y_t , K_t y L_t y estimado el valor de α , es relativamente sencillo deducir la contribución de cada uno de los factores seleccionados (capital y trabajo), al crecimiento de la economía durante el período considerado. Para ello únicamente sería necesario estimar el valor de α . Ahora bien, introduciendo el supuesto de una economía perfectamente competitiva en la que los factores de producción son remunerados a partir de sus respectivas productividades marginales, la productividad marginal del capital (ρ) en la expresión anterior no es otra que:

$$\rho = \frac{\partial Y}{\partial K} = \alpha \frac{Y}{K} \quad (4)$$

de donde, despejando α , obtenemos:

$$\alpha = \frac{\rho K}{Y} \quad (5)$$

es decir, la participación de los beneficios en la renta nacional, dato también conocido.

Planteado así el ejercicio, el resultado de la estimación no podía ser otro que un desmesurado aporte al crecimiento del denominado «factor residual» (A). En efecto, en las primeras estimaciones de la contabilidad del crecimiento, este factor (denominado asimismo, irónicamente, «coeficiente de nuestra ignorancia») explicaba más de las dos terceras partes de la evolución observada de la renta nacional en cualquier período de tiempo. Las razones no son difíciles de explicar: la medición del crecimiento de los factores de producción (en términos de cambios en el stock de capital físico y en el número de horas trabajadas) no ha tomado en cuenta las mejoras que se han producido en su *calidad*, debidas al progreso tecnológico, en el caso del capital, y a *la educación* y la experiencia, en el caso de la mano de obra. Ajustando el factor trabajo para tener en cuenta estas mejoras en su calidad, y poder medirlo de esta forma en *unidades de eficiencia*, se hacía posible discriminar la importancia de la educación en el proceso de crecimiento económico. Para ello, no había sino que apoyarse en las viejas teorías del *capital humano* de Schultz y Becker (Schultz, 1988).

La teoría del capital humano permitía medir la contribución de la educación al proceso de crecimiento de forma sencilla. En efecto, si una mejor educación se traduce en una mayor productividad marginal de la mano de obra y ello, a su vez, se refleja en un mayor salario (recuérdese la igualdad entre salario y productividad marginal en una economía perfectamente competitiva), las diferencias salariales entre trabajadores (descontando otros factores) son las que recogen la contribución del factor educativo al proceso productivo, a través del incremento del capital humano, y permiten ponderar convenientemente el factor trabajo para medirlo en *unidades de eficiencia*. De esa forma aparece la educación como un factor adicional en la contabilidad del crecimiento y puede deducirse su contribución al desarrollo. Paralelamente, la economía de la educación permitiría discriminar la rentabilidad social de la inversión en los distintos niveles o segmentos del sistema educativo. Para ello bastaría comparar los costes en los que incurre la sociedad en cada una de los segmentos educativos contemplados (inversión en recursos reales más el coste de oportunidad del

trabajo cuando el potencial trabajador sigue en el sistema educativo), con los beneficios sociales de la inversión: la mayor productividad del trabajo reflejada en las diferencias salariales (ajustadas).

Éste es, precisamente, el marco analítico en el que se encuadran la mayoría de los estudios existentes sobre la contribución de la educación al desarrollo económico y social de los distintos países, y que pasamos a revisar, someramente, a continuación.

Educación y desarrollo: evidencia empírica

La evidencia empírica con respecto a las relaciones entre educación y crecimiento económico, ha sido en general, positiva. Dado que no se trata, en estas páginas, de llevar a cabo un examen exhaustivo de la cuestión, baste quizá con señalar uno de los últimos y más representativos estudios en este sentido: las estimaciones del Banco Mundial con respecto a la riqueza de las naciones (World Bank, 2005). La primera evidencia que se muestra en este estudio es la correlación existente entre el número de años de escolarización promedio en una determinada población, y su nivel de renta *per capita* (p.90). En este mismo sentido Mankiw (1995), por ejemplo, también había encontrado una fuerte relación entre el nivel de renta *per capita* de un país y su tasa de matriculación en educación secundaria. Ahora bien, este dato no es en sí mismo muy significativo, ya que es difícil establecer sin más información, el sentido de la causalidad: ¿es la elevada escolarización el motivo de las altas rentas *per capita* observadas, o una demanda resultante de las mismas?

Más relevante resulta, en consecuencia, el trabajo de Psacharopoulos y Patrinos (2004) en el que se analizan las respectivas tasas de rendimiento social de las inversiones en educación, para distintos niveles educativos y grupos de países. Los resultados aparecen recogidos en la Tabla I.

TABLA I. Rendimiento social (tasa interna de rendimiento: TIR) de las inversiones en educación

Grupo de países	Primaria	Secundaria	Superior
Bajos ingresos	21,3	15,7	11,2
Ingresos intermedios	18,8	12,9	11,3
Altos ingresos	13,4	10,3	9,5
Promedio mundial	18,9	13,1	10,8

Fuente: Psacharopoulos y Patrinos (2004).

Los resultados observados, como puede comprobarse, están en línea con lo esperado por la teoría más convencional: las tasas de rendimiento social de las inversiones en el sistema educativo son considerablemente elevadas, tanto más cuanto menos desarrollado es el país en cuestión, y más básico el nivel educativo que recibe la inversión.

Otros estudios, sin embargo, ponen seriamente en duda estos resultados. De nuevo en aras a la concreción, y sin ánimo de ser exhaustivos, podrían señalarse los siguientes (Easterly, 2003, cap. 4). En primer lugar, el trabajo de Pritchett (1999), en el que el autor no pudo encontrar una relación positiva entre el crecimiento de la educación y el crecimiento del producto por trabajador en varios países africanos, en el período 1960-1987 (en algunos casos la relación era negativa y estadísticamente significativa). Países en los que el capital humano había experimentado un crecimiento significativo (Angola, Mozambique, Ghana, Zambia, Madagascar, Sudán y Senegal) tuvieron unas tasas de crecimiento desastrosas. Por el contrario, algunos países asiáticos (Japón) tuvieron unas tasas de crecimiento espectaculares con unas tasas de crecimiento del capital humano notablemente inferiores. Otro grupo de países de Asia Oriental (Singapur, Corea, China e Indonesia) también tuvieron elevadas tasas de crecimiento con un crecimiento de su capital humano igual o inferior al de los países africanos mencionados. En segundo lugar, Benhabib y Spiegel (1994), que trataron de relacionar los años de escolaridad promedio y el crecimiento del PIB *per capita*, para un amplio grupo de países en el período 1965-85, sin ser capaces de establecer relación alguna entre ambas variables. De hecho, las tasas de crecimiento de los países pobres han estado cayendo sistemáticamente en las últimas décadas del siglo pasado, al tiempo que se producía una enorme expansión educativa en ellos.

En tercer lugar, Klenow y Rodríguez-Clare (1997), que muestran cómo el crecimiento del capital humano sólo puede explicar un 6% de las diferencias en las tasas de crecimiento de los distintos países.

Finalmente Romer (1995), quien analizando las implicaciones de la teoría del capital humano como motor del desarrollo económico, en el marco de la teoría del *crecimiento endógeno* y la convergencia condicional, puso de relieve el hecho de que, si esta teoría es correcta, los salarios de los trabajadores cualificados en los países subdesarrollados deberían ser muy superiores a los de los países desarrollados (dada la mayor rentabilidad relativa de su capital, y la libre movilidad del capital financiero entre países), cosa que está muy lejos de ocurrir.

Esta evidencia empírica, presentada por Easterly en su provocativo trabajo, es ciertamente incompleta y quizá sesgada, pero no cabe duda de que plantea algunas interrogantes que merecen atención.

La evidencia empírica analizada hasta aquí, sin embargo, y cualquiera que fuere el signo de su conclusión con respecto a la contribución de la educación al desarrollo económico y social, comparte una misma característica: en todos los casos la vía a través de la que la educación influye sobre el desarrollo es única, es su papel en la formación de capital humano y la consiguiente elevación en la productividad de los trabajadores. Participa, por tanto, de lo que se ha denominado la «perspectiva técnica o de eficacia social» de la enseñanza (Liston y Zeichner, 1993), y que contempla el proceso educativo como un sistema de transmisión de conocimientos técnicos, una obsesión por la eficacia y un currículo como producto: «lo que Schön (1983) denomina la racionalidad técnica como epistemología de la práctica, heredada del positivismo» (Pérez Gómez, 1992, p. 402). Desde esta perspectiva se promueve un utilitarismo y eficientismo coherente con las demandas de «mano de obra» para ejercer, muchas veces, funciones rutinarias y reproductivas. Valdría la pena explorar, no obstante, un segundo canal de influencia: la contribución de la educación a la construcción y fortalecimiento del capital humano, una vez probada la importancia de éste en el proceso de desarrollo económico y social.

El capital social: concepto y medición

El concepto de *capital social* ha recibido últimamente una gran atención, sobre todo a partir de algunos trabajos empíricos debidos fundamentalmente a Robert Putnam, que mostraban su importancia a la hora de explicar la efectividad de determinadas políticas de desarrollo. Sin embargo, es un concepto no exento de problemas, no siendo el menor de ellos el de su misma definición y posterior medición¹. De hecho, algunos respetados economistas (Solow, Arrow), han dudado incluso de que puede hablarse en términos estrictos de una forma de *capital* (Fukuyama, 2003). Estas críticas, sin embargo, parecen actualmente superadas, una vez se reconoce que el capital social, al igual que el capital físico, es duradero, flexible, fungible, se complementa con otras formas de capital y, sobre todo, proporciona un flujo de servicios que generan una

¹ Algunos autores han sometido este concepto a una crítica más ideológica, argumentando que no es sino otro instrumento del paradigma ideológico dominante para desviar la atención sobre las verdaderas causas de la pobreza y la marginación. Véase, por ejemplo, Bebbington (2005). Al igual que el propio Bebbington, sin embargo, consideramos que estas críticas tan tajantes no aportan gran cosa a la comprensión del fenómeno en cuestión, por lo que no les prestaremos mayor atención.

rentabilidad económica a quien lo posee (Robison et al., 2003). Al igual que el capital físico, por otro lado, está compuesto por una serie de elementos muy disímiles, que hacen muy difícil su reducción a una unidad común de medida².

¿Cómo puede definirse el capital social?

Numerosas son las respuestas que se han dado a esta pregunta: «El capital social es la solidaridad que una persona o un grupo siente por los demás. Se basa en relaciones de solidaridad que pueden describirse mediante el uso de redes» (Robison et al., 2003, p. 52); «normas o valores compartidos que promueven la cooperación social» (Fukuyama, 2003, p. 37); «es fruto de las relaciones sociales y consiste en expectativa de beneficios derivados del trato preferencial entre individuos o grupos» (SCIG, 2001); «el contenido de ciertas relaciones e instituciones sociales, caracterizadas por conductas de reciprocidad y cooperación y retroalimentadas con actitudes de confianza» (Durston, 2005, p. 48).

Como bien señala este último autor, las definiciones anteriores permiten distinguir entre las acepciones «culturalistas» del capital social, que ponen el énfasis en los valores compartidos, y las acepciones «sociologizantes» que enfatizan las relaciones sociales por encima de los discursos formativos (ibíd. p. 50). Ahora bien, antes que una dicotomía sin más, esta distinción muestra realmente que el capital social posee dos componentes (formas) fundamentales que pueden ser diferenciados a efectos de análisis: el *estructural* y el *cognitivo*. Mientras que la primera se presenta en el marco de las relaciones interpersonales (estructura y organización social), la segunda encuentra su espacio dentro de la mente de cada persona (valores), convirtiéndose en capital social cuando se comparte³. Como afirma Uphoff (2003, p. 125), las formas cognitivas constituyen la esencia del capital social, siendo las formas estructurales aquellas mediante las que se expresa. En función de las características concretas de los valores comunes de partida (y del tipo de vínculos interpersonales a que dan lugar), y de la intensidad con que se comparten estas formas cognitivas, el capital social puede adoptar distintas formas (Robison et al., 2003):

² Vale la pena recordar, en este sentido, la denominada «Controversia de Cambridge» que se desarrolló a comienzos de los años sesenta del siglo pasado entre economistas de la universidad de Cambridge, en el Reino Unido (Joan Robinson fundamentalmente), y del MIT en Cambridge, Massachussets (Solow, Swan y Samuelson), precisamente sobre la dificultad de construir una medida de la rentabilidad del capital (y por tanto de su valor) endógena, en una teoría cerrada del valor. De hecho, el problema no era sino una nueva reformulación de la dificultad que habían encontrado Ricardo y Marx al abandonar el modelo «unisectorial» de la economía (presente en el Ensayo de 1818 y en el primer volumen del *Capital*, respectivamente) y que aparecía igualmente en los modelos neoclásicos de crecimiento «bisectoriales». La solución propuesta por Samuelson era exactamente la misma que las que, en su momento habían avanzado Ricardo y Marx, e igualmente insatisfactoria.

³ En este sentido estaría emparentado con el capital ético que mencionan algunos especialistas (véase, por ejemplo, Adela Cortina, *El País*, 28 de abril de 2006).

- Capital social *de unión*, que se da en relaciones socialmente estrechas a través de compromisos intensos, como es el caso, por ejemplo, de la familia.
- Capital social *de vinculación*, que aparece cuando se construyen relaciones sociales horizontales, medianamente estrechas, basadas en compromisos (explícitos o implícitos) de medio plazo: con los compañeros de trabajo, por ejemplo, los miembros de una misma asociación cultural, o los seguidores de un determinado club deportivo.
- Capital social *de aproximación*, que aparece cuando estas relaciones interpersonales son asimétricas (profesor-alumno, empleador-empleado) y el capital sirve como *punte* para efectuar la conexión.

Aunque esta multiplicidad de definiciones no ha impedido el diálogo acerca del paradigma del capital social y su aplicación, sobre la base de una interpretación común (Robison et al, 2003, p. 57), lo cierto es que introduce una dificultad añadida con respecto a su medición, paso ciertamente relevante si se trata de averiguar su contribución al proceso de desarrollo económico y social.

Medir la contribución del capital social al desarrollo implica, en primer lugar, establecer una identificación y estimación del valor de sus servicios. Algunos autores (véase, por ejemplo, Pérez García et al., 2005) han planteado, en este sentido, una clara diferencia entre las economías avanzadas y las más atrasadas con respecto a la importancia cuantitativa del capital social (el valor económico del mismo):

- En economías desarrolladas, dinámicas, en las que el proceso productivo es complejo e involucra a multitud de actores, el capital social permite reducir los *costes de transacción* en un contexto de información asimétrica e incompleta. Es precisamente esta reducción de costes la que permite identificar y valorar económicamente el flujo de servicios del capital social, y la que ha llevado a algunos autores a afirmar que éste tiene una mayor importancia en economías avanzadas, en función de la complejidad del proceso productivo y los costes de transacción que conlleva.
- En sociedades subdesarrolladas, por el contrario, caracterizadas por la estabilidad (cuando no el estancamiento), la utilización de tecnologías sencillas y procesos productivos simples en los que aparecen involucrados pocos actores, el papel de capital social reduciendo los costes de transacción es mucho más limitado, dada la escasa relevancia de los mismos.

Este planteamiento, sin embargo, probablemente no sea del todo acertado. Sería más correcto afirmar que el capital social probablemente juegue un papel más relevante en

términos de cohesión social en las economías subdesarrolladas que en las economías avanzadas, y que, en estas segundas, su virtud fundamental es la reducción de costes de transacción. En efecto, la característica fundamental del capital social en economías atrasadas es la de proporcionar a quien lo tiene una red de protección ante la adversidad, y un sitio en la sociedad de referencia: capital social *de unión*. Es el que permite que la pobreza no se transforme en marginación y exclusión social, pero, al mismo tiempo, es difícil que por sí solo, sin el concurso de otras formas de capital, tanto social (de *vinculación* y, sobre todo, de *aproximación*) como humano y físico, logre superar esta situación (Bebbington, 2005). Ahora bien, aceptado lo anterior, el capital social de unión, propio de las sociedades atrasadas, no sólo reduce la conflictividad social sino que, desde una perspectiva más positiva, incrementa la rentabilidad social de inversiones en otros campos que involucran a la persona como ciudadana: educación, salud, infraestructuras comunes, etc. No se pueden perder de vista, por otro lado, dos elementos igualmente importantes aunque de sentido contrario. En primer lugar, que el capital social (sobre todo el de unión) tiene también un aspecto negativo, ya que conlleva en sí mismo el fenómeno de la exclusión hacia quien no pertenece al grupo. En segundo lugar, que políticas que fomentan la adquisición de capital social de vinculación y aproximación, pueden tener efectos negativos sobre el capital social de unión de distintos grupos sociales, al introducir en ellos elementos de diferenciación (Bebbington, 2005). Es por ello importante recordar, como hace Fukuyama (2003) parafraseando a Schumpeter, la necesidad de una cierta *destrucción creativa* del capital social.

Sea como fuere, sin embargo, evaluar la contribución del capital social al crecimiento y al desarrollo es un proceso sustancialmente más complicado.

Se mencionó, en el epígrafe anterior, el trabajo que está realizando el Banco Mundial (World Bank, 2005) para tratar de estimar la riqueza de los distintos países. El procedimiento seguido ha sido una adaptación a *variables fondo* (riqueza), de la metodología de la contabilidad del crecimiento (diseñada para *variables flujo*: renta). Para ello, se calcula la riqueza total acumulada de un país cualquiera, y se estima la contribución de los distintos tipos de capital a la misma: capital construido, capital humano, capital natural y «*capital intangible*». Éste último queda identificado como el «residuo» resultante de sustraer el valor de las distintas formas de capital previamente identificadas, del total de la riqueza estimada. Acto seguido, los analistas del Banco Mundial se adentran en el terreno de tratar de averiguar los componentes de este capital intangible, y la importancia de cada uno de ellos. Apoyándose en el trabajo de Kauffman et al. (2005), identifican seis posibles variables que explicarían el valor de este capital intangible:

- Voz y rendición de cuentas
- Estabilidad política y ausencia de violencia

- Eficiencia del gobierno
- Calidad de la acción reguladora del gobierno
- Cumplimiento de la ley
- Control de la corrupción

Es difícil, por supuesto, establecer indicadores cuantitativos, homogéneos y comparables, que cubran una muestra significativa de países, y permitan establecer las comparaciones pertinentes, a pesar de los avances realizados en muchos de estos campos. La evidencia empírica existente, sin embargo, muestra que estos seis indicadores se encuentran fuertemente correlacionados entre sí, lo que facilitaría la elección de uno cualquiera como representativo del conjunto. Esto es, precisamente, lo que hacen los analistas del Banco Mundial, decantándose por el penúltimo de ellos: el grado de cumplimiento de la ley. Es más, de acuerdo a Paldam y Svendsen (2005), la correlación existente entre el nivel de capital social (estimado mediante un *indicador de confianza generalizada* para una muestra de veinte países) y el imperio de la ley es, asimismo, muy elevada. No es de extrañar, por tanto, la afirmación de Fukuyama (2003, p. 43), en el sentido de que «en estos casos [sociedades que carecen de confianza social], el único enfoque posible para crear capital social en toda la sociedad es fortalecer políticamente el imperio de la ley».

A pesar de lo meramente indicativo de este tipo de resultados, a la vista del carácter más bien anecdótico de la evidencia empírica utilizada, el punto que vale la pena resaltar, en cualquier caso, es importante: el capital social es muy relevante a la hora de explicar la riqueza de un país (y, por tanto, su renta futura y sostenible). Analicemos, por ejemplo, los resultados que aparecen reflejados en el Cuadro II.

CUADRO II. Variación en el capital total (US \$) como resultado de un incremento unitario en la variable explicativa

	Productividad marginal de la escolarización	Productividad marginal del cumplimiento de la ley
Países de bajos ingresos	838	111
Países de ingresos medio-bajos	1.721	362
Países de ingresos medio-altos	2.398	481
Países de altos ingresos (OCDE)	16.430	2.973

Fuente: World Bank (2005, p. 95).

La interpretación intuitiva de las cifras que aparecen en el cuadro es sencilla: una inversión que aumentara en un año la escolarización de la población en un país de bajos ingresos, incrementaría el capital *per capita* en 838 dólares. En promedio, estos países gastan 51 dólares por alumno en educación primaria.

No es fácil derivar conclusiones paralelas para el caso del cumplimiento de la ley, ya que el valor de la derivada parcial que refleja su productividad marginal, depende de la escala en la que se haya medido el índice correspondiente. No obstante, utilizando una especificación Cobb-Douglas para el capital intangible total en función de la escolaridad, el capital social (aproximado mediante la variable «cumplimiento de la ley») y las remesas de emigrantes (que recogen el papel del capital humano «exportado»), se obtiene que el capital social explica el 57% del capital intangible total; la escolaridad el 36 por ciento; y las remesas de los emigrantes el 7% (World Bank, 2005, p. 97).

Sea como fuere, vale la pena reflexionar sobre uno de los resultados que aparecen claramente reflejados en el cuadro, y que no depende de la escala. Si bien es cierto que, en todos los casos, el rendimiento de la educación es superior al de una mejora en el cumplimiento de la ley (aunque no olvide el lector que no contamos con datos sobre *el coste económico* de conseguir esta mejora), este abanico se va cerrando conforme se avanza en la escala de la renta *per capita* y se hacen mayores los niveles educativos de partida. ¿Qué implica este resultado con respecto a las relaciones entre escolaridad y capital social? ¿Quiere decir que la primera es un prerrequisito para el éxito de la segunda? Este es el punto que trataremos de abordar a continuación.

La contribución de la educación a la formación de capital social: ¿qué tipo de educación?

La metodología utilizada tradicionalmente para evaluar la contribución de la educación al desarrollo económico y social sufre, en nuestra opinión, de un cierto reduccionismo, que afecta negativamente sus resultados.

En efecto, como tuvimos ocasión de comprobar en el epígrafe sobre la *contabilidad del crecimiento* y la *economía de la educación*, se pone el énfasis en el papel que juega el capital humano en el proceso productivo. En otras palabras: la rentabilidad social de la educación se deriva de la mayor productividad de la mano de obra que facilita⁴. Por supuesto que no se ignora el conjunto de «externalidades» positivas de todo orden que la educación produce (desde un electorado más infor-

⁴ Como indica Connell (1997) el sistema educativo se ha convertido no sólo en el vigilante estratégico en el mercado de trabajo, sino también en una importante fuerza productiva, gracias al papel que desempeña en la producción y codificación del conocimiento.

mado a los efectos-desbordamiento de la mano de obra muy cualificada), pero ello no se refleja en las metodologías seguidas para medir este impacto. Se ha tenido ocasión de comprobar, asimismo, en el epígrafe anterior, la enorme importancia del capital social a la hora de explicar las diferencias en los procesos de desarrollo de los distintos países.

Ahora bien, analizando con detenimiento los distintos componentes que, como se ha tenido ocasión de comprobar, conforman el capital social y permiten su medición, es difícil sostener que el esfuerzo educativo es ajeno a su consolidación. Un solo ejemplo bastaría para ilustrar este punto. Como se ha reiterado hasta la saciedad, algunos de los indicadores del esfuerzo educativo (tasas de escolaridad, número de alumnos por docente, etc.), pueden proyectar una imagen distorsionada del papel de la educación, al no tomar en cuenta diferencias con respecto a su *calidad*: de nada sirve mejorar esos indicadores, si los maestros no acuden a sus clases. Un reciente informe del Banco Mundial enfatizaba, precisamente, la necesidad de abordar sin rodeos este problema para asegurar que los servicios educativos llegaban realmente a los más pobres, que son quienes más los necesitan. Ese mismo informe señalaba, al mismo tiempo, que la mayor participación social (voz) en la gestión del sistema educativo se traduciría en una mayor exigencia y control por parte de los padres, y un menos absentismo de los docentes (Banco Mundial, 2005).

Lo que interesa resaltar aquí, sin embargo, no es el hecho de que nivel educativo y dotación de capital social estén íntimamente relacionados, cosa no sorprendente⁵, sino las implicaciones que éste hecho tiene sobre el tipo de educación más relevante a la hora de procurar un mayor desarrollo económico y social. En efecto, una vez establecida la vinculación entre el esfuerzo educativo y la formación de capital social, y entre ésta y la consecución del desarrollo económico y social, conviene plantear algunas de las posibles implicaciones que todo ello plantea con respecto a la oferta educativa, tanto desde un punto de vista *institucional*, como del *currículo*:

- Conviene recordar en primer lugar, que la forma cómo se produzca la inserción del alumno en el sistema educativo, así como su propia institucionalización, puede tener efectos tanto positivos como negativos para la construcción y consolidación del capital social, ya que puede tener un gran impacto sobre la *forma estructural* del mismo. Por un lado, «la educación puede convertirse, a

⁵ «Uno de los primeros estudios que se hicieron sobre el capital social (Coleman 1990) demostró que el nivel de educación alcanzado se relacionaba con el entorno de capital social de los estudiantes» (Robison et al., 2003, p. 92).

través de la estratificación de los circuitos educativos, en un elemento de segmentación social, y en un factor clave en la transmisión desigual de las oportunidades de la vida, mediante mecanismos culturales y sociales propios del capital social que son activados por grupos y estratos privilegiados» (Ocampo, 2003, p. 29). En este caso, no cumple con una función social de contribuir a la igualdad o justicia social sino agudiza las diferencias. No se ocupa de los efectos secundarios de unas tradiciones injustas y unos sistemas inadecuados. Sin duda, el sistema educativo no puede por sí solo evitar fuertes desigualdades sociales pero sí puede compensarlas. Y como veremos más adelante, una forma de compensación es ayudar a los estudiantes más desfavorecidos a compensar sus deficiencias de origen y a ofrecer conocimientos, aptitudes y capacidades críticas. La enseñanza pública integrada, por otro, puede representar una fuente importantísima de creación de capital social *de vinculación y de aproximación*, no sólo para los niños, sino también para los padres (Robison et al., 2003). De esta manera, la inserción en el sistema educativo se convierte en un elemento para la adquisición de un capital social que, a diferencia del de unión, no sólo permite *gestionar la pobreza* sino, sobre todo, *superarla*. En algunos casos, como el de los inmigrantes, puede ser una de las vías más importantes de adquisición del mismo.

- En segundo lugar, y con respecto a su potencial contribución a la acumulación de capital social, es importante señalar que más que una educación *en habilidades*, orientada hacia la inserción en el mercado de trabajo, con un enfoque netamente productivista, probablemente lo más conducente sea invertir en una educación *en valores*, dirigida a la formación de ciudadanos. Nos referimos a formar ciudadanos en el amplio sentido de la palabra. Sin duda, no despreciamos lo laboral sino que es un aspecto importante, pero no el esencial ni excluyente, dado que la vida de las personas incluye muchos y complejas dimensiones que necesitan abordarse por lo menos en la etapa de educación obligatoria. En este caso es la *forma cognitiva* del capital social la que se ve reforzada, gracias a la adquisición de una serie de valores compartidos, vinculados a la ciudadanía, que son los que permitirán no sólo reducir los costes de transacción en la esfera económica, sino potenciar la rentabilidad de las inversiones públicas en el campo de la salud, las infraestructuras, la lucha contra el fraude y la delincuencia, etc. Esta formación, desde la perspectiva del ciudadano, contribuye a que las personas sean más que eficientes trabajadores sino también integralmente «educados» y socialmente críticos.

Esta última propuesta se relaciona con el criterio de justicia curricular, entendido como la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales a la que está unido el sistema educativo.

En definitiva, las inversiones en el sistema educativo se traducen en un mayor índice de desarrollo económico y social, así como en mayores tasas de crecimiento, gracias a su aporte a la construcción y consolidación de capital social, tanto de vinculación como de aproximación, gracias a la extensión de las redes sociales en el entorno tanto del alumno como de sus padres, por un lado, y a la introducción, en su caso, de una serie de valores de ciudadanía que canalizan en la dirección más apropiada este potencial. El proceso educativo se contempla, en este caso, desde la perspectiva de la *práctica para la reconstrucción social* (Pérez Gómez, 1992), apareciendo la enseñanza como una práctica social de carácter ético, en la que los valores deben de traducirse en principios de procedimiento que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula se contempla así en un determinado contexto social, con un grupo de significados y normas compartidos (Darling-Hammond, 2001) dentro de un proceso de aprendizaje social (Klafki, 1996) que trate de trascender el *yo ilimitado* (Hargreaves, 1996).

La educación para la ciudadanía, en este entramado complejo de redes y relaciones, compete a toda la sociedad, especialmente a la familia, a las escuelas, a los poderes públicos, a los medios de comunicación. «La educación para la ciudadanía es responsabilidad y tarea compartida, por lo que conviene aclarar los papeles de cada agente educativo, cómo deben ser desempeñados y coordinados» (Gimeno Sacristán, 2002, p.25).

Conclusiones

La educación juega un papel indudable en el desarrollo económico y social de los pueblos. Tradicionalmente se ha tratado de medir esta contribución analizando únicamente un aspecto de la misma: su papel en la formación de capital humano, en la mayor productividad de la mano de obra. La evidencia al respecto, si bien mayoritariamente de acuerdo con respecto a la existencia de una relación positiva entre educación y tasas de crecimiento, a través de esta vía (capital humano), no deja de presentar algunas lagunas importantes.

Existe, sin embargo, un segundo canal a través del que la educación tiene un impacto positivo sobre el desarrollo económico, que no queda reflejado en los estudios de la

contabilidad del crecimiento: su contribución a la formación y consolidación del capital social, sobre todo del capital social de vinculación, y del capital social de aproximación. En este segundo caso el papel de la educación, a diferencia del primero, no estriba en la provisión de habilidades, sino en la apertura de nuevas redes de relación social y en la consolidación de valores de ética ciudadana, lo que obliga a poner el énfasis tanto en los contenidos como en las formas institucionales de inserción en el sistema educativo. No se trata, por tanto, de proporcionar únicamente una serie de saberes instrumentales que faciliten la incorporación al mercado de trabajo elevando la productividad de la mano de obra, sino, sobre todo, de formar ciudadanos dotados de espíritu crítico y de una serie de valores compartidos que faciliten la vida en común. Para concretar este modelo es necesario trabajar en distintos ámbitos, desde el acceso a la educación a las relaciones interpersonales (vinculación y aproximación) pasando por los contenidos y las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- ARRIAGADA, I. (ed.) (2005). *Aprender de la experiencia: el capital social en la superación de la pobreza*. Santiago de Chile: CEPAL.
- BANCO MUNDIAL (2005). *Informe sobre el desarrollo mundial 2004: servicios para los pobres*. Madrid: Mundi Prensa.
- BEBBINGTON, A. (2005). *Estrategias de vida y estrategias de intervención: el capital social y los programas de superación de la pobreza*. En I. ARRIAGADA (ed.), *Aprender de la experiencia: el capital social en la superación de la pobreza*. Santiago de Chile: CEPAL.
- BENHABIB, J. & SPIEGEL, M. (1994). Role of Human Capital in Economic development: Evidence from Aggregate Cross Country Data. *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-173.
- CONNELL, B. (1997). *Escuela y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- DARLING-HAMMONG, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DURSTON, J. (2005). *Superación de la pobreza, capital social y clientelismos locales*. En I. ARRIAGADA (ed.), *Aprender de la experiencia: el capital social en la superación de la pobreza*. Santiago de Chile: CEPAL.
- EASTERLY, W. (2003). *En busca del crecimiento: andanzas y tribulaciones de los economistas del desarrollo*. Barcelona: Antoni Bosch.

- FUKUYAMA, F. (2003). *Capital social y desarrollo: la agenda venidera*. En R. ATRIA Y M. SILES (eds.), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un Nuevo paradigma*. Santiago de Chile: CEPAL-Michigan State University.
- GRADSTEIN, M. ; JUSTMAN, M. & MEIER, V. (2005). *The Political Economy of Education: Implications for Growth and Inequality*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. MARTÍNEZ BONAFÉ, (coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- KAUFFMANN, D.; KRAAY, A. & MASTRUZZI, M. (2005). *Governance Matters IV: Governance Indicators for 1996-2004. Policy Research Paper*. Washington D.C.: World Bank.
- KLAFKI, W. (1996). Problemas centrales del mundo moderno y tareas de la escuela. Una perspectiva de educación internacional. *Revista de Educación*, 53, 50-62.
- KLENOW, P. & RODRÍGUEZ-CLARE, A. (1997). *The Neoclassical Revival in Growth Economics: Has it Gone Too Far?* In NBER Macroeconomics Annual. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MANKIW, N.G. (1995). The Growth of Nations. *Brookings Papers on Economic Activity*, 1, 275-312.
- OCAMPO, J. A. (2003). *Capital social y agenda del desarrollo*. En R. ATRIA Y M. SILES, (eds.): *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un Nuevo paradigma*. Santiago de Chile: CEPAL-Michigan State University.
- PALDAM, M. & SVENDSEN, G.T. (2005): *Social Capital Database for a Cross-Country Study*. En M. PALDAM & G.T. SVENDSEN (eds.): *Trust, Social Capital and Economic Growth: an International Comparison*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- PÉREZ-GARCÍA, F. (dir.) (2005). *La medición del capital social: una aproximación económica*. Bilbao: Fundación BBVA.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Enseñanza para la comprensión*. En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PRITCHETT, L. (1999). *The Tyranny of Concepts: Cumulative Depreciated Investment Effort (CUDIE) is not the Same as Capital Accumulation*. Washington, DC: World Bank Policy Research Working Paper.

- PSACHAROPOULOS, G. & PATRINOS, H. A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*, 12 (2), 314-321.
- ROBISON, L. J., SILES M. E. Y A. SCHMID, A. (2003). *El capital social y la reducción de la pobreza: hacia un paradigma maduro*. En R. ATRIA Y M. SILES, (eds.), Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un Nuevo paradigma. Santiago de Chile: CEPAL-Michigan State University.
- ROMER, P. (1995). Comments on N. GREGORY MANKIW, «The Growth of Nations», *Brookings Papers on Economic Activity*, 1, 313-320.
- SCHULTZ, T. P. (1998). *Education Investment and Returns*. En H. CHENERY Y T.N. SRINIVASAN (eds.), Handbook of Development Economics, Vol. 1. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- UPHOFF, N. (2003). *El capital social y su capacidad de reducción de la pobreza*. En R. ATRIA Y M. SILES (eds.), Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un Nuevo paradigma. Santiago de Chile: CEPAL-Michigan State University.
- WORLD BANK (2005). Where Is the Wealth of Nations?: Measuring Capital for the XXI Century. Conference Edition. Washington DC, July 15.

Funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales

Alfonso Cid Sabucedo

acid@uvigo.es

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Universidad de Vigo

Resumen

El principal propósito del presente artículo es dar a conocer el proceso y los resultados más importantes obtenidos en un trabajo de investigación que, en las áreas de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Vigo, se lleva a cabo sobre la tutoría en el Prácticum correspondiente a los estudios que se cursan en la Facultad de Ciencias de la Educación.

En él, tras mostrar la importancia de la tutela en el Prácticum, se revisan sucintamente las aportaciones y estudios relacionados con las funciones y cometidos de los tutores en este campo, se refieren los aspectos más importantes de la investigación, con especial detenimiento en los resultados obtenidos al aplicar un cuestionario a estudiantes de Psicopedagogía diseñado al efecto.

Entre las conclusiones más relevantes cabe destacar la necesidad de una función tutorial en el Prácticum de Psicopedagogía, heterogénea en sus cometidos, en la cual, además de los jefes del departamento de orientación en los centros y supervisores profesores universitarios, habrán de tener un importante papel los directores de aquéllos.

Palabras clave: tutoría, Prácticum, funciones, competencia profesional, percepciones, encuesta.

Abstract: *Mentoring Tasks During the Psychopedagogy Practicum at the University of Vigo: Perception of Present-day Students*

The main purpose of this article is to disseminate the process and the most important results drawn from a research work in the areas of Teaching Methodologies, School

Management and Research and Diagnosis Methods in Education at Vigo University. This paper focuses on mentorship in the Practicum, required as part of the studies within the School of Education.

After showing the great importance of mentorship in the Practicum, some contributions and research studies linked to the mentoring tasks and duties of tutors within this field are briefly reviewed. Then, the main aspects found through this research work are described, giving special attention to the results obtained when asking Psycho-pedagogy students to fill in a questionnaire specifically customized for that purpose.

Among the most relevant conclusions, it is important to underline the need of a mentoring task with heterogeneous requirements during the Psycho-pedagogy Practicum. In addition to the Heads of Counselling Departments within a teaching institution and the supervising University Teachers, the Chancellor or Manager should also play a key role.

Key Words: Mentoring, Practicum, assignment, professional competence, perceptions, survey.

El propósito del presente artículo es dar a conocer el proceso y los principales resultados correspondientes a un trabajo de investigación que, en las áreas de Didáctica-Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, se lleva a cabo en la Universidad de Vigo sobre funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía.

Tres son las partes en que se estructura este artículo: en la primera, donde bajo el epígrafe «Necesidad de la función tutorial en el Prácticum de Psicopedagogía», se realiza una incursión conceptual previa a las dos partes siguientes; tras ella los aspectos más importantes de la investigación que permiten dar cuenta de algunos resultados; para finalizar con las conclusiones más relevantes, se anotan consideraciones de interés inmediato para la planificación y desarrollo del Prácticum en la titulación a que nos referimos.

Necesidad de la función tutorial en el Prácticum de Psicopedagogía

La importancia del Prácticum en los estudios universitarios resulta indiscutible (Álvarez Rojo, 1988). Actualmente, debido al modo de concebir el mundo laboral y la formación que se requiere para desempeñar un puesto de trabajo, esta importancia, si cabe, es mayor cada día.

El desempeño de cualquier puesto de trabajo para el que se demande formación universitaria exige habilidad en el manejo de información, capacidad de planificación, toma de decisiones conforme a criterios, evaluación y control de procesos. Todas ellas, en fin, competencias de segundo y de tercer orden (Castaños y Moury, 1990).

Por tanto, al lado de las consolidadas materias teóricas, son necesarias otras (desde luego troncales) de carácter aplicado y cuyo desarrollo principal habrá de realizarse en contextos profesionales reales, Prácticum. Módulos de formación profesionalizante o profesionalizadora (Zabalza, 1996) indispensables para que el estudiante pueda experimentar «en vivo y en directo» el trabajo/actividad profesional para el que se está preparando y que, en su día, una vez obtenido el título correspondiente, intentará llevar a cabo.

El Prácticum en la titulación de Psicopedagogía ha de servir para posibilitar a los estudiantes contactar con la realidad educativa cuyos modelos institucionales de Orientación psicopedagógica a partir de la LOGSE (el de Galicia se establece en el Decreto 120/1998, de 23 de abril, y la Orden de 24 de julio de 1998), tienen como principal referencia la intervención por programas y la consulta colaborativa (Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Lázaro, 1995; Álvarez González y Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1998; Rodríguez Moreno, 1998; Sobrado y Ocampo, 2000; Pérez Boullosa y Blasco, 2001).

Este modelo de orientación exige a los orientadores, como ponen de manifiesto las investigaciones al respecto (Dameron, 1980; Watts et al., 1994; Ballesteros, 1996; Hiebert, 2000; Repetto, Hiebert y Malik, 2000; Repetto, Ballesteros y Malik, 2000; Barreira y Ocampo, 2004), complejas competencias cuya adquisición requiere especial atención, sobre todo en los primeros aprendizajes profesionalizadores (Prácticum). Porque la persona competente es quien sabe construir a tiempo sus competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas (Le Boterf, 2001, 42-43).

Estructurar correctamente el Prácticum de Psicopedagogía, como el de cualquier otra carrera, implica enfrentarse a una exigencia fundamental: la adecuada conexión entre teoría y práctica; es decir, lo que se conoce como «formación desde la práctica» y/o «formación desde la práctica compartida» (Zabalza, 2005). Ello hace necesario la confluencia y coordinación de dos tipos de profesionales. La de alguien que guíe y supervise la actividad del estudiante desde la teoría (un profesor de Psicopedagogía) que coopere con un profesional experto (normalmente un orientador) quien, en el centro de trabajo (con frecuencia colegios o institutos), inicie al aprendiz en la adquisición de aquellas competencias necesarias para ejercer la profesión. A esta última

figura en el sistema universitario español se le denomina tutor, si bien, como igualmente se aplica este término al profesor universitario que se encarga de guiar al estudiante, en ocasiones puede producirse una cierta confusión entre ambas figuras. En nuestro caso, con la palabra tutor nos referimos al profesional de la orientación que tutela de modo «directo» al estudiante en/desde el puesto de trabajo.

Además de esa dificultad en su estructuración a la que acabamos de referirnos, el Prácticum de Psicopedagogía posee la peculiaridad de que generalmente, cuando los estudiantes de esta titulación se ven ante la citada materia troncal, ya cuentan con alguna experiencia de aprendizaje profesionalizador, puesto que con anterioridad se enfrentaron al Prácticum de Magisterio o de Educación Social (porque es de donde proceden, sobre todo de la primera de estas titulaciones, la gran mayoría de los estudiantes de Psicopedagogía). Por tanto, en el Prácticum de Psicopedagogía, lejos de repetir una experiencia de iniciación a la profesión de maestro, se demanda el trabajo en un contexto de clara especialización, lo cual da una cierta complejidad al mismo que le añade dificultad, tanto a su proceso de programación como al de su desarrollo en relación con el de otras titulaciones.

Requiere, desde luego, la ayuda y asistencia a los estudiantes en cuanto a observar cómo se hace algo (evaluación psicopedagógica, por ejemplo); así como en cuanto a hacerlo uno mismo y en cuanto a la reflexión sobre la propia acción para su mejora y perfeccionamiento. Son funciones que tienen que ver con el encargo que se le hace a un orientador de que cuide y apoye las primeras acciones profesionales de un futuro psicopedagogo, por tanto funciones de un tutor/a en el Prácticum (funciones tutoriales).

Ahora bien, para un adecuado desempeño de las mismas resulta necesario que el centro o institución donde el estudiante realiza sus prácticas se implique como organización en dichas funciones tutoriales, ya que sin ello, por mucho que un tutor se empeñe en su labor personal, en el mundo educativo actual (lo mismo que en otros sectores laborales) los resultados deseados difícilmente podrán conseguirse. Por tanto, el adecuado desempeño de las funciones tutoriales es algo que trasciende la actividad de un tutor profesional (orientador), individualmente considerado, y compromete al centro como organización. De aquí que en un mismo centro deban existir, además de los tutores directos, otras personas que colaboren en el desarrollo de la función de tutelar a los estudiantes en prácticas.

En consecuencia, son funciones que, al necesitar para su cumplimiento del concurso de varias personas y profesionales, como han puesto de manifiesto Boru y Lebourgne (1992), comportan un cierto riesgo de dispersión. Por ello, alguien como el director del centro, o en quien él delegue, deberá ejercer, como representante de

la titularidad, aquella parte de las funciones tutoriales que permita asegurar la coordinación de las tareas llevadas a cabo por tutores directos con estudiantes en prácticas, sobre todo si se trata, como es el caso de España, de un modelo organizativo donde la dirección por proyectos, pilar fundamental, constituye el marco de desarrollo de los programas de orientación (Ocampo y Vázquez, 2000) .

Por tanto, las funciones tutoriales con estudiantes en el Prácticum de Psicopedagogía suponen una compleja tarea para el orientador profesional y para el departamento que dirige. Pero además habrá de implicarse en ella, por la naturaleza del hecho orientador todo el centro en general y, en particular, la dirección del mismo.

El problema existente

El análisis de las memorias de los estudiantes de Psicopedagogía y la observación de la realidad ponen de manifiesto que en la actividad diaria, aun en el caso de que se asuma expresamente la función tutorial en el Prácticum por las organizaciones como tales, lo que no es muy frecuente, cada centro e institución y, en cualquier caso, cada tutor directo realiza su cometido con estudiantes de Psicopedagogía de forma totalmente «artesanal», a «su manera». Preponderando, de hecho, una visión de tutoría personal que, desde luego, se aleja bastante del concepto de tutor de Prácticum correspondiente al paradigma de indagación a partir de la reflexión crítica (Ferrerres, 1998) y, desde luego, necesario para comprender el actual modelo institucional de orientación y, por ende, para lograr la iniciación profesional en el mismo.

Igualmente, la institución universitaria, más allá de proporcionar unas normas generales (véase Materias y Programas docentes: Prácticum en <http://webs.uvigo.es/educacion-ou/>) y de ofrecer a los estudiantes apoyo en la búsqueda y gestión de un centro o institución para realizar su Prácticum, así como facilitar algunas orientaciones formales para elaborar el documento denominado «Memoria de prácticas», tampoco parece estar demostrando mayor compromiso con los estudiantes en este proceso profesionalizador, puesto que en ningún caso se alude al asesoramiento a los tutores (directos) por parte de los profesores universitarios (supervisores) ni tampoco se habla del procedimiento a través del cual se lleve a cabo la necesaria acción de evaluación y control sobre la realidad del trabajo diario en el Prácticum.

Nos encontramos con que cada estudiante «negocia» individualmente con «su profesor supervisor» las actividades que va a realizar, siguiéndose para ello un proceso en el cual, en líneas generales, puede decirse que se suceden estos momentos:

- El número total de estudiantes matriculados en el Prácticum se reparten entre los profesores universitarios (supervisores) encargados del mismo.
- Cada estudiante elige, dentro de las posibilidades que se le dan, la institución o centro en la que realizar el Prácticum, que no siempre guarda relación con el perfil competencial de la orientación escolar y/o profesional.
- La relación entre instituciones (facultad - colegio o instituto) se lleva a cabo casi siempre a través del estudiante. Como mucho pueden existir entre supervisor y tutor directo dos contactos, uno al comienzo y otro al final del periodo de prácticas.
- La duración del Prácticum, 140 horas, se distribuye según estimen oportuno el estudiante, el supervisor y el tutor. Pudiéndose, si bien con carácter extraordinario, y siempre que haya centro/institución que lo permita, realizar el Prácticum en el verano, una hora diaria, cinco u ocho horas diarias, dos días por semana, por las tardes...
- La evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso y como resultado de la aplicación de diferentes criterios por parte el supervisor. Pero lo definitivo lo constituye la valoración de la «memoria final» por parte del supervisor y a la vista de los «informes» emitidos por el tutor.
- De las actividades de apoyo a los estudiantes (sesiones informativas, seminarios, supervisión, realización de la memoria, etc.) no suele dejarse constancia formal.

La investigación planteada

De acuerdo con lo expuesto, con el objeto de ayudar a clarificar el ámbito competencial de la tutoría del Prácticum de Psicopedagogía en el contexto de la Universidad de Vigo y, así, poder contribuir al correcto planteamiento y desarrollo del mismo, continuando con una línea ya iniciada hace varios años (Cid y Ocampo, 2005), hemos comenzado, en el marco del proyecto *La función tutorial en los estudios universitarios de Ciencias de la Educación: análisis de la situación y estrategias de mejo-*

ra (Zabalza, 2000-2003), un segundo trabajo de investigación cuyo núcleo central lo constituye el estudio de las respuestas que dan los estudiantes de Psicopedagogía, una vez superada la materia del Prácticum, a una serie de preguntas que, derivadas del conocimiento teórico, van a permitirnos extraer algunas conclusiones, con respecto a cuestiones como las siguientes:

- ¿Funciones tutoriales que se realizan en mayor grado en el Prácticum?
- ¿Funciones tutoriales que deberían realizarse con carácter prioritario en el Prácticum?
- ¿A quién le correspondería realizar estas funciones en orden a facilitar una correcta integración entre teoría y práctica en la formación para la profesión de psicopedagogo (orientador)?
- ¿Percepción de los diferentes cometidos de los tutores y supervisores del Prácticum en función del sexo y tipo de centro en que el estudiante realizó el Prácticum?

Método

Objetivos

A partir del marco teórico que hemos expuesto y que sirve de base para poder plantearse las funciones tutoriales en el Prácticum y conforme con el propósito que da sentido a la investigación planteada, los objetivos específicos de la misma son los siguientes:

- Identificar, en opinión de los estudiantes que hayan realizado el Prácticum de Psicopedagogía, las funciones tutoriales realizadas en mayor grado.
- Identificar, en opinión de los estudiantes que hayan realizado el Prácticum de Psicopedagogía, las funciones tutoriales que deberían realizarse de forma prioritaria.
- Identificar, en opinión de los estudiantes que hayan realizado el Prácticum de Psicopedagogía, la relación existente entre funciones tutoriales que deberían realizarse y los que deberían realizarlas.

- Elaborar propuestas concretas a partir de los resultados obtenidos en la investigación que sirvan para mejorar el diseño, realización y evaluación del Prácticum de Psicopedagogía.

Enfoque metodológico

En coherencia con el problema de investigación y con los objetivos propuestos, el enfoque metodológico por el que se opta, por su adecuación a nuestro caso, como de algún modo hemos ya adelantado, es el *de la encuesta*. Esta técnica permite obtener información de una gran cantidad de sujetos de forma rápida y económica. Estamos, pues, en el campo de la investigación descriptiva (Anderson, 2000), más concretamente, de la investigación descriptiva transversal (*cross-section*).

Población y muestra

La población objeto de estudio está conformada por la totalidad de los estudiantes de segundo curso de Psicopedagogía (quinto de carrera) de la Universidad de Vigo, Campus de Ourense, que han completado su periodo de prácticas en el curso 2004-05. Esta población está compuesta por 51 estudiantes. Se aplicó el cuestionario a 43 estudiantes, siendo ésta la muestra utilizada. El criterio de selección fue el de asistir a clase un determinado día prefijado por los investigadores.

Con un nivel de confianza del 95% y asumiendo, por tanto, un nivel de significatividad de 0,05 se ha obtenido una muestra real de 43 estudiantes, es decir, *unidades de análisis* (véase Tabla I).

TABLA I. Composición de la muestra

Población	Muestra	%	Error muestral
51	43	84,3	± 6,1

A la vista de que el error muestral es de $\pm 6,1$, podemos afirmar que la muestra cumple con las características exigibles desde el punto de vista científico, respecto, primero, a la suficiencia (Kerlinger, 1986, p.256; Fink, 1995, p.58) y segundo, a la representatividad (Fox, 1981, pp. 370-380; Kerlinger y Lee, 2002, p. 150).

Descripción de la muestra

En un mayor nivel de desagregación de la muestra nos encontramos, en primer lugar, que, según el sexo, 29 estudiantes (67,4%) son mujeres y 14 estudiantes (32,6%) son hombres.

Y, en segundo lugar, que según el centro/institución donde realizaron el Prácticum, 20 estudiantes (46,5%) lo hicieron en departamentos de orientación de «centros educativos» (de Infantil y Primaria); mientras que 23 estudiantes (53,5%) trabajaron en centros de Secundaria y Equipos de Orientación.

Variables

Las variables que han sido tomadas en consideración, así como los posibles valores para adoptar, son los siguientes:

Variables de identificación o atributos

Las variables que aquí se recogen son las que se van a utilizar para describir las características de la muestra y que en algunas «hipótesis» actúan como independientes, permitiendo establecer una posible diferenciación entre las opiniones de los estudiantes en función del sexo y del centro/institución donde se ha realizado el Prácticum.

Variables dependientes

Las variables que son objeto de nuestro estudio, de las que queremos saber cómo se comportan, al recibir, supuestamente, los efectos de otras variables, se refieren a las funciones tutoriales. Son 23 variables en total y se formulan tres preguntas con respecto a cada una de ellas:

- ¿En qué medida se realizan?
- ¿En qué medida deberían realizarse?
- ¿Quién debería realizarlas?

Instrumento utilizado

Descripción

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre las funciones tutoriales en el Prácticum* (formato Psicopedagogía) elaborado *ad hoc* (Cid y Ocampo, 2005). Es un

cuestionario descriptivo que, acorde con las variables que se pretenden estudiar, consta de las partes siguientes:

- Título: Cuestionario sobre el Prácticum de Psicopedagogía.
- Presentación: en ella se hace referencia al objeto de investigación, a la solicitud de colaboración, a la confidencialidad de los datos y a las instrucciones para su cumplimentación.
- Preguntas: De identificación del encuestado. Referidas al sexo, edad y centro/institución en el que realizaron el Prácticum (total tres).
- Apartado abierto, que posibilita añadir cualquier otra función que pueda considerarse de interés por parte del encuestado y que no figure entre las expuestas en el cuestionario.
- Agradecimiento por la colaboración.

Relativas a las funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía. Este bloque consta de 23 ítems que representa otras tantas funciones tutoriales agrupadas a partir de la matriz de categorías funcionales siguientes: proporcionar seguridad y confianza, ofrecer modelos de actuación orientadora centrados en la reflexión sobre la práctica, propiciar la colaboración y canalizar la participación para lograr un trabajo cooperativo y evaluar al estudiante en prácticas integrando la autoevaluación para mejorar sus competencias.

Las áreas de análisis, en coherencia con las principales cuestiones estudiadas, constituyen el núcleo central de la encuesta y son tres: a) funciones tutoriales que se realizan en el Prácticum, b) funciones que deberían realizarse, y c) a quién correspondería llevarlas a cabo preferentemente.

En las dos primeras áreas, a fin de evitar valores centrales en exceso, se pide hacer una valoración de 1 a 4.

Con el objeto de poder realizar un contraste respecto a las funciones tutoriales que deberían cumplirse en el Prácticum, se ha optado por incluir en la parte izquierda una columna para anotar las cuatro funciones que se consideren más importantes y las cuatro que se consideren menos importantes.

Características técnicas del cuestionario

La fiabilidad y validez fueron obtenidas del siguiente modo: La primera a través de la prueba *Alpha* (α) de *Cronbach*, obteniéndose los siguientes coeficientes:

- 0,98 para la categoría *En qué medida se realizan las funciones tutoriales.*
- 0,90 para la categoría *En qué medida deberían realizarse las funciones tutoriales.*

■ 0,94 para la categoría *Quién debería realizarlas preferentemente*.

La segunda (validez), en lo que se refiere a *contenido* se realizó a través de un cuestionario valorativo llevado a cabo por un grupo de expertos en el que participaron profesores universitarios, orientadores de primaria y secundaria e inspectores responsables de la orientación en Galicia.

En cuanto a la *de constructo* se hizo a través del análisis factorial exploratorio, utilizando el método de extracción de factores del análisis de componentes principales, obteniendo tres factores en el área *funciones tutoriales que se realizan en el Prácticum*, que explican el 85,6% de la varianza: función de apoyar en la práctica orientadora directa; función de lograr acuerdos sobre líneas prácticas de acción para facilitar contextos de aprendizaje en el plano organizativo; función de crear un clima propicio para la autorreflexión como medio de adquirir competencias orientadora.

En el área *funciones tutoriales que deberían realizarse*, seis factores explican el 85,7% de la varianza: función de mover a la propia reflexión como medio de iniciación y desarrollo profesional; función de integrar iniciativas de los demás profesores para lograr unas prácticas centradas en actividades específicamente orientadoras; función de establecer un clima de confianza adecuado para resolver problemas y dificultades; función de negociar la participación como observadores en reuniones con profesores y otros miembros de la institución; función de proporcionar información continua conforme al perfil profesional acordado; función de concretar planes de trabajo.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, en primer lugar, le hemos anunciado a los estudiantes de quinto de Psicopedagogía del objetivo de la investigación, pedimos su colaboración y explicamos el procedimiento que se iba a seguir en la aplicación; en segundo lugar, el día prefijado, hemos aplicado el cuestionario a los estudiantes asistentes. Se realizó la última semana de mayo de 2005.

Resultados obtenidos

Una vez tabulados los datos fueron sometidos a análisis estadístico empleando el paquete informático SPSS v12.0 para *Windows* (explicado por Lizasoain y Joaristi,

1998). Se eligieron, teniendo en cuenta las características de las variables, los estadísticos más adecuados. El hecho de que se midan las variables tutoriales a través de una escala ordinal Likert, no ha de ser obstáculo, tal como se explica por los especialistas (Labovitz, 1967, 1970; Kim, 1975; Gorsuch, 1983; Brinder, 1984; Zumbo y Zimmerman, 1993; Achen y Shilvely, 1995; Jaccard y Choi, 1996) para que se traten los datos como si fuesen de escalas de intervalo, ya que no parece afectar de forma significativa a los errores tipo I y II. Si bien, como indica Siegel (1991, p.40), sobre este aspecto todavía no hay un acuerdo generalizado. Tuvieron esta forma, entre otros, los siguientes resultados.

Funciones tutoriales que se realizan en mayor grado

Como se muestra en la Tabla II, referida a las funciones tutoriales que, en opinión de los estudiantes, se realizan en mayor medida o grado, las ocho que obtuvieron mayor puntuación media (\bar{x}) son las siguientes.

TABLA II. Funciones tutoriales que se realizan en mayor grado

Nº Variable	FUNCIONES TUTORIALES QUE SE REALIZAN EN MAYOR GRADO	Grado de realización \bar{x}
19	Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza	3,33
31	Creación de un clima adecuado para que las dificultades puedan explicarse a fin de intervenir sobre ellas con acierto y sin tensión	3,26
11	Conocimiento del contexto y el acceso a los documentos del centro/institución	3,00
7	Ayuda y apoyo al futuro orientador	2,91
27	Alentar la reflexión y la revisión de actividades	2,59
15	Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación	2,59
95	Comprender mejor las relaciones con el entorno	2,53
91	Orientación en la elaboración de la memoria	2,51

En los datos de la Tabla II se encuentran representados los tres factores en que se agrupan 22 de las 23 variables del cuestionario. Así, las variables 19, 31, 27, 15 pertenecen al tercer factor etiquetado como el de *crear un clima propicio para la autorreflexión como medio de adquirir las competencias orientadoras*. Las variables 11 y 7 pertenecen al primer factor etiquetado como el de *apoyar la practica orientadora directa*. Y, finalmente, las variables 95 y 91 pertenecen al segundo factor etiquetado como el de *función de lograr acuerdos sobre líneas prácticas de acción para facilitar contextos de aprendizaje en el plano organizativo*.

Para saber en qué medida existe una posible relación entre las respuestas proporcionadas por los encuestados con el sexo y el centro en el que se realizó el

Prácticum, se hizo lo siguiente: a) Comprobar si los datos obtenidos, asumiendo el criterio de su variabilidad, pertenecen a la misma o distintas poblaciones, es decir, si son homogéneos. Esta cuestión se aborda a través del estadístico de Levene. b) Determinar la existencia o no de diferencias significativas en las opiniones referidas al grado de realización de las funciones tutoriales, teniendo en cuenta las características categorizadas de la muestra (sexo y tipo de centro), se ha hecho un estudio a través de ANOVAs.

Con respecto a la primera de las categorías, sexo, el resultado del análisis dice que al no existir (a un nivel del 5%) diferencias significativas en las varianzas, puede afirmarse que proceden de la misma población. Únicamente existen diferencias significativas en las varianzas y, en consecuencia, las muestras pertenecerían a poblaciones distintas, en el caso de la variable *grado de realización de ayuda y apoyo al futuro orientado*. Ahora bien, tal vez deba destacarse que la falta de diferencia significativa encontrada en esta variable, resulta cuestionable, ya que no se cumple el criterio de la homogeneidad de las varianzas y es posible que se cometa un error de tipo I, lo que llevaría a aceptar diferencias cuando en realidad no las hay.

Por tanto, puede aseverarse, al nivel de confianza del 5%, que no existen diferencias significativas en función del sexo, por lo que éste no influye en la opinión respecto a la valoración del grado de realización de las funciones tutoriales en el Prácticum.

En cuanto al tipo de centro, a la vista de los datos, puede afirmarse, a un nivel de confianza del 5%, que, salvo en el caso de la variable 15, no existen diferencias significativas.

Por tanto puede afirmarse que el tipo de centro donde se ha realizado el Prácticum no influye en la opinión que poseen los encuestados respecto al grado de realización de las funciones tutoriales. Sobre todo teniendo en cuenta que aun en el caso de la variable 15 la diferencia encontrada, al igual que ocurría en la categoría sexo, resulta cuestionable.

Funciones tutoriales que deberían realizarse

Las ocho funciones tutoriales que, dentro del área «deberían realizarse», resultaron con una media aritmética (\bar{x}) más alta en la valoración de los estudiantes (véase Tabla III) son las siguientes:

TABLA III. Funciones tutoriales que deberían realizarse

FUNCIONES TUTORIALES QUE DEBERÍAN REALIZARSE	\bar{x}
32. Crear un clima adecuado para que las dificultades puedan explicarse a fin de intervenir sobre ellas con acierto y sin tensión	3,77
44. Guiar las evaluaciones e intervenciones psicopedagógicas	3,72
8. Prestar apoyo al orientador en prácticas	3,72
12. Facilitar el conocimiento del contexto y el acceso a los documentos del centro/institución	3,70
20. Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza	3,65
16. Reflexión personal y autoevaluación	3,61
40. Ejemplo de asesoramiento psicopedagógico	3,56
24. Realizar retroalimentación	3,56

Encontramos representados en esta tabla, si bien con distinta intensidad, cuatro de los seis factores en los que se agrupan 22 de las 23 variables del cuestionario. Así, las variables 44, 16, 40 y 24 pertenecen al primer factor etiquetado como *función de mover a la propia reflexión como medio de iniciación y desarrollo profesional*. Las variables 32 y 20 pertenecen al tercer factor etiquetado *función de establecer un clima de confianza adecuado para resolver problemas y dificultades*. La variable 8 pertenece al quinto factor etiquetado *función de proporcionar información continua conforme al perfil de orientador que haya sido acordado*. Y, finalmente, la variable 12, que se halla incluida en el sexto factor.

Desde otra perspectiva, puede verse que cinco de las ocho variables (32, 8, 12, 20 y 16) coinciden, en cuanto a la actividad a las que se refieren, con otras cinco de la Tabla II (31, 7, 11, 19 y 15). Se trata de que el 62,5% de los estudiantes juzga que algunas de las funciones tutoriales que se deberían realizar (véase Tabla III) resultan con puntuaciones elevadas, por lo que puede entenderse como que se están llevando a cabo de modo importante (véase Tabla II).

Respecto al grado de acuerdo intersubjetivo referido a la primera de las categorías, sexo, a un nivel de significación del 5%, salvo en un caso, los datos pertenecen a la misma población (no existen diferencias significativas en las varianzas). Únicamente en la variable «establecer una relación de trabajo abierta y de confianza», las muestras parecen pertenecer a poblaciones distintas según el sexo. Ahora bien, como se ha dicho en ocasiones similares es necesario dejar constancia de que se trata de una diferencia cuestionable. Ello indica que el sexo no influye en la opinión de los estudiantes con respecto a las funciones tutoriales que deben realizarse de forma prioritaria.

Con relación al tipo de centro, veamos a continuación lo que ocurre en la Tabla IV.

TABLA IV. Tipo de centro y funciones tutoriales que deberían realizarse

FUNCIONES TUTORIALES QUE DEBERÍAN REALIZARSE CON CARACTER PRIORITARIO	TIPO DE CENTRO		ANOVAs	
	Estadístico de Levene	Significación	F	Significación
32. Crear un clima adecuado...	4,387	,042	,915	,344
44. Guiar las evaluaciones...	10,01	,003	2,527	,120
8. Prestar apoyo al orientador...	5,55	,023	3,426	,071
12. Facilitar el conocimiento del...	,526	,473	,001	,981
20. Establecer una relación de trabajo...	8,84	,005	1,877	,178
16. Reflexión personal y...	1,23	,274	2,383	,130
40. Ejemplo de asesoramiento...	9,98	,003	3,395	,073
24. Realizar retroalimentación	,075	,786	,280	,599

Los datos nos indican, al mismo nivel de confianza con el que se viene trabajando (5%), que proceden de la misma población con relación a las variables 12, 16 y 24. Por el contrario, al existir diferencias significativas en las varianzas, las muestras pertenecen a poblaciones distintas respecto a las opiniones referidas al grado de realización de las variables 32, 44, 8, 20 y 40. No obstante, de igual modo que en anteriores ocasiones, se ha de advertir que la diferencia encontrada es cuestionable, ya que no se cumple el criterio de la homogeneidad de las varianzas y es posible que se cometa un error de tipo I, lo que llevaría a aceptar diferencias cuando en realidad no las hay.

Por tanto, en cuanto a diferencias significativas de opiniones en función del tipo de centro en el que se realiza el Prácticum, podemos afirmar, al nivel de confianza del 5%, su existencia parcial. Así, el tipo de centro donde se ha realizado el Prácticum puede que posea una cierta influencia en la opinión respecto al grado de realización de las funciones tutoriales.

¿Quién debería realizar las funciones tutoriales consideradas prioritarias?

La Tabla V recoge, en porcentajes de mayor a menor, las tres posibles opciones referidas a quién (supervisor, tutor, director del centro/institución) debería realizar las ocho funciones tutoriales que alcanzan una mayor puntuación en el área «deberían realizarse», lo que puede servirnos de base para considerarlas de realización prioritaria. Como puede verse, cuatro corresponderían al supervisor (funciones 9, 17, 41 y 25), tres al tutor (funciones 33, 45 y 21) y una al director de centro/institución (función 13). Veámoslo a continuación.

TABLA V. ¿Quién debería realizar las funciones tutoriales consideradas prioritarias?

QUIEN DEBERÍA REALIZAR LAS FUNCIONES TUTORIALES CONSIDERADAS PRIORITARIAS	Quien las debería realizar %		
	1ª Opción	2ª Opción	3ª Opción
33. Crear un clima adecuado para que las...	Tutor (60,5)	Supervisor (34,9)	Director (4,6)
45. Guiar Las evaluaciones e intervenciones...	Tutor (58,1)	Supervisor (41,9)	---
9. Prestar apoyo al orientador en prácticas	Supervisor (67,4)	Tutor (32,6)	---
13. Facilitar el conocimiento del contexto...	Director (76,7)	Tutor (18,6)	Supervisor (4,7)
21. Establecer una relación de trabajo abierta...	Tutor (51,2)	Supervisor (44,2)	Director (4,6)
17. Reflexión personal y autoevaluación	Supervisor (58,1)	Tutor (39,5)	Director (2,4)
41. Ejemplo de asesoramiento psicopedag...	Supervisor (53,5)	Tutor (46,5)	---
25. Realizar retroalimentación	Supervisor (51,2)	Tutor (44,2)	Director (4,6)

Para saber en que medida las opiniones recogidas en la Tabla V dependen de los atributos de la muestra: sexo y tipo de centro en el que realizaron el Prácticum, es decir, si hay asociación entre las variables independientes y dependientes, se utilizan sendas tablas de contingencia, así como la prueba de Chi cuadrada de Pearson ().

Según los resultados obtenidos, puede afirmarse, a un nivel de confianza del 5%, que por razón de sexo no existe diferencia significativa en las opiniones de quien debería realizar las funciones tutoriales consideradas como prioritarias en siete de las ocho funciones seleccionadas. Sí existe respecto a la variable 9. Por tanto, cabe preguntarse por la fuerza de dicha relación. Es decir ¿Cuánto influye el sexo del encuestado en las opiniones referidas a la variable número 9? Pues bien, la «V de Cramer», prueba adecuada para este caso, nos indica que la asociación, influencia, del sexo en la opinión sobre quien debe prestar apoyo al orientador en prácticas, existe y es débil, ya que su valor es de ,013. Veamos a continuación lo que ocurre con el tipo de centro.

TABLA VI. Tipo de centro y quién debería realizar las funciones tutoriales consideradas prioritarias

QUIEN DEBERÍA REALIZAR LAS FUNCIONES TUTORIALES CONSIDERADAS PRIORITARIAS	χ^2		
	Valor	gl	Sig.
32. Crear un clima adecuado para que las...	2,485a	3	,478
44. Guiar Las evaluaciones e intervenciones...	2,734	1	,818
8. Prestar apoyo al orientador en prácticas	,111	1	,739
12. Facilitar el conocimiento del contexto...	4,083a	2	,130
20. Establecer una relación de trabajo abierta...	1,852a	2	,396
16. Reflexión personal y autoevaluación	2,313a	2	,315
40. Ejemplo de asesoramiento psicopedagógico	,053	1	,998
24. Realizar retroalimentación	2,035a	3	,565

a. Alguna casilla tiene una frecuencia esperada inferior a 5

Pues bien, a partir de los datos de la Tabla VI, puede afirmarse, a un nivel de significación de 5%, que por razón de tipo de centro no existe diferencia significativa en las opiniones vertidas sobre quién debería realizar las ocho funciones tutoriales consideradas como prioritarias, pudiendo decirse que no existe influencia constatable del tipo de centro en las opiniones expresadas.

Discusión

En la presente investigación hemos tratado, partiendo de la validez y utilidad de las opiniones de los estudiantes, de describir las funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía de la Universidad de Vigo que ellos consideran que se realizan en alto grado, las que consideran que deberían realizarse prioritariamente y quién debería encargarse de realizarlas (Zabalza y Cid, 1996). Los datos fueron obtenidos a través de uno de los pocos instrumentos que nos permiten conocer las opiniones de las personas relacionadas con el Prácticum: supervisores, directores/coordinadores, tutores y estudiantes (Cid y Ocampo, 2003).

De la revisión de la literatura y del análisis precedente, se concluye, en primer lugar, la considerable coincidencia, en la opinión de los estudiantes, entre las funciones tutoriales que se realizan en alto grado y las funciones tutoriales que deberían realizarse con carácter prioritario en el Prácticum.

Se trata de funciones que, como pone de manifiesto en análisis factorial, coinciden a grandes rasgos con las propuestas por Hill, Jennings y Madgwick (1992, p.p. 110-120). En este sentido puede afirmarse que el Prácticum, lejos de entenderse como un enfrentamiento directo con la realidad, como un «cuerpo a cuerpo» con ella, hay que concebirlo en su «deber ser», como una experiencia de aprendizaje que requiere una correcta autorización (tesis de Panagouta Papoulia-Tzelepi, 1993).

En segundo lugar, respecto a quién debería realizar las funciones tutoriales consideradas como prioritarias (que como hemos indicado en un 62,5% coinciden con las que se realizan en alto grado, es decir, existe coincidencia en cinco de ocho) observados que, fundamentalmente, corresponden, en primera opción, al supervisor (cuatro de ocho funciones), luego al tutor (tres de ocho funciones) y, finalmente, al director/coordinador (sólo una función, aunque con el porcentaje más alto). En segunda opción estas funciones le corresponden al tutor (cinco de ocho) y al supervisor (tres de ocho).

En tercer lugar, la no influencia del sexo o tipo de centro en el que se realizó el Prácticum en las opiniones manifestadas por los estudiantes. Si bien, principalmente, respecto al tipo de centro en el que se realizó el Prácticum y las funciones tutoriales

que deberían realizarse con carácter prioritario es posible que se cometa un error tipo I. Solamente encontramos una diferencia significativa, aunque débil, en la influencia del sexo respecto a quién debe prestar apoyo al orientador en prácticas.

En cuarto lugar, respecto a las propuestas que pudieran mejorar el Prácticum en cuanto constituye un elemento sustantivo de la formación del futuro psicopedagogo, están en relación con:

- La necesidad de pasar de un modelo de Prácticum «desvinculado de la formación» o «artesanal» a un modelo de «formación desde la práctica» o «formación desde la práctica compartida» (Zabalza, 2005). Sólo así se podrá establecer una correcta relación teoría y práctica y poder conseguir los objetivos del Prácticum: formativo, de socialización profesional y de ampliación del repertorio de acciones que sirvan como banco de pruebas sobre la propia capacidad.
- La necesidad de elaborar un «Plan de prácticas» en el que se recojan los denominados elementos nucleares del Prácticum, a saber: contexto, competencias, criterios de ejecución, fases y/o subfases, experiencias de aprendizaje, ayuda y evaluación (Zabalza y Cid, 2003). Es necesario en este lugar hacer constar que lo que denominamos «funciones tutoriales» también pueden denominarse «unidades de competencia» (Fletcher, 1997: 12).
- La necesidad de contar con los medios y recursos suficientes (Tejada, 2005). No cabe duda de que el Prácticum genera costes adicionales que es necesario cubrir para su correcto desenvolvimiento (asignaciones complementarias a las instituciones educativas, compensaciones a los centros e instituciones donde se realiza, etc.).
- La necesidad de contar con los oportunos convenios de colaboración con las Administraciones e instituciones donde los estudiantes van a realizar el Prácticum. En estos convenios se debe recoger claramente los objetivos, los compromisos de las partes firmantes y los mecanismos de desarrollo de los mismos.

En quinto lugar, debemos hacer referencia a las limitaciones de la presente investigación. Esta investigación, como todas las pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales, no está exenta de limitaciones. Tal vez, la mayor de ellas estribe en la dificultad de conceptualizar y operacionalizar las «funciones tutoriales» o las «unidades de competencia» del Prácticum.

Para terminar, creemos que los resultados de este estudio deben complementarse con otros trabajos en los que se estudien las opiniones de los otros agentes implicados en el Prácticum (supervisores, directores/coordinadores y tutores) al objeto de tener una visión más completa del mismo.

Referencias bibliográficas

- ACHEN, C. Y SHIVELY, W. (1995). *Cross-level inference*. Chicago: University of Chicago Press.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). *Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*. En vv.AA., XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía (637-686). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1988). La acción tutorial del profesor en la enseñanza superior: las prácticas (Practicum) en la formación de profesionales. *Cuestiones Pedagógicas*, 45, 35 - 53.
- (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ANDERSON, G. (2000). *Fundamentals of Education Research*. Londres: Routledge.
- BALLESTEROS, B. (1996). *Análisis de las competencias del orientador y sus implicaciones formativas: Un estudio en siete países de la Unión Europea*. Tesis doctoral. Sin publicar.
- BARREIRA, A. Y OCAMPO, C. (2004). A Orientación en educación secundaria: competencias conceptuales e metodológicas. *Revista Galega do Ensino*, 44, 157 - 176.
- BINDER, A. (1984). Restrictions on statistics imposed by method of measurement: Some reality, some myth. *Journal of Criminal Justice*, 12, 467- 481.
- BISQUERRA, R. (1998) (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BORU, J. - J. Y LEBOURGNE, CH. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. París: Editions Entente.
- CASTAÑOS, J. C. Y MOURY, P. (1990). Le nouveau statut de la formation dans la gestion des ressources humaines. *Education Permanente*, 104, 20-42.
- CID, A. (2003). *Investigaciones sobre el practicum y las prácticas en empresas en la actualidad*. En M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (coords.), Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. Publicación en CD-ROM.
- CID, A. Y OCAMPO, C. (2003): *Funciones tutoriales en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía I*. EN M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (coords.), Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. Publicación en CD-ROM.

- (2005): *Funciones tutoriales en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía: un enfoque desde las competencias*. En M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (Coords.), *El Practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp. 369 - 398). Santiago de Compostela: UNIDIXITAL.
- DAMERON, J. D. (ed.) (1980). *The Professional Counselor: Competencies Performance Guidelines and Assessment*. Falls Church, V.A.:APGA.
- DECRETO 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional, DOG 27. 04.
- ECHEVERRÍA, B. (1990). *Profesión, formación y orientación*. En L. SOBRADO (ed.), *Orientación e intervención sociolaboral* (9 - 40). Barcelona: Estel.
- FERRERES, V. (1998). *¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel. Qué funciones. Qué formación?*, En M.A. ZABALZA (ed.), *Los Tutores en el Practicum* (pp.130-148). Pontevedra: Diputación Provincial.
- FIELD, B. (1994). *The new role of the teachers-mentoring*. En B. FIELD, et al., *Teachers as Mentors: A practical guide* (pp. 63 - 67). Londres: The Falmer Press.
- FINK, A. (1995). *How to sample in survey*. Londres: Sage.
- FLECTCHER, S. (1997). *Analysing competence. Tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. Londres: Kogan Page.
- FOX, D. J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GORSUCH, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HIEBERT, B. (2000a). *Competencies for providing quality careers services: a look at canadian standards for career development*. *REOP*, 19, 5-19.
- HILL, A.; JENNINGS, M. Y MADGWICK, B. (1992). *Initiating a Mentorship Training programme*. En M. WILKIN (ed.), *Mentorin in Scholls* (116 - 132). Londres: Kogan Page.
- JACCARD, J. Y CHOI, K. W. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- KERLINGER, F. (1986). *Foundations of behavioral research*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- KERLINGER, F. Y LEE, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: McGraw-Hill.
- KIM, J. O. (1975). *Multivariate analysis of ordinal variables*. *American Journal of Sociology*, 81, 261-298.
- LABOVITZ, S. (1967). *Some observations on measurement and statistics*. *Social Forces*, 46, 151-160.

- (1970). The assignment of numbers to rank order categories. *American Sociological Review*, 35, 515-524.
- LÁZARO, A. (1995). *La orientación y la tutoría en la educación obligatoria*. En R. SANZ, F. CASTELLANO Y J. A. DELGADO (Eds.), *Tutoría y orientación* (143 - 156) . Barcelona: Cedecs.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-. (BOE 04.10.1990).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación -LOCE-. (BOE 24.12.2002).
- LIZASOAIN, L. Y JOARISTI, L. (1998). *SPSS para Windows. Versión 8 en Castellano*. Madrid: Thomson Paraninfo.
- MARCELO, C. Y ESTEBARANZ, A. (1998). *Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado*. En M. A. ZABALZA (ed.), *Los Tutores en el Prácticum* (79 - 128). Pontevedra: Diputación Provincial, 1998.
- OCAMPO, C. I. (2003). *Competencias orientadoras, Formación Profesional e Proxecto Educativo Municipal*. Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- OCAMPO, C. I. Y VÁZQUEZ, M. P. (2000). Orientación psicopedagógica e órganos de gobierno nos centros públicos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 861 - 864.
- ORDEN de 24 de julio de 1998, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los servicios de orientación educativa y profesional, DOG 31. 07.
- PAPOULIA-TZELEPI, P. (1993). Teaching practice curriculum in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 16 (2), 147-162.
- PÉREZ BOULLOSA, A. Y BLASCO, P. (2001). *Orientación e Inserción Profesional. Fundamentos y Tendencias*. Valencia: Nau Llibres.
- REPETTO, E.; BALLESTEROS, B. Y MALIK, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- RODICIO, M. L.; SOBRADO, L.; OCAMPO, C.; JATO, E.; BARREIRA, A. Y ARZA, N. (2001). A Orientación en Galicia. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 16 (2), 543-560.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998). *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. Y MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.

- SANZ ORO, R. Y SOBRADO, L. (1998): Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 16 (2), 25 - 57.
- SIEGEL, S. (1991). *Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- SOBRADO, L. Y OCAMPO, C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- WATTS, A. G. et al. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea (Informe-resumen del estudio realizado para la comisión de las Comunidades Europeas)*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- ZABALZA, M. A. (dir.) (2004). *La función tutorial en los estudios universitarios: Análisis de la situación y estrategias de mejora*. Memoria del Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Plan Nacional I+D+I, 2000-2003, Referencia AE2002-0115.
- (2005). *El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum*. En M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (coords.), *El Practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas (19-34)*. Santiago de Compostela: UNIDIXITAL.
- (1996). *El Practicum y los centros de desarrollo profesional*. En A. Villa (coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 253 - 287). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- (2003). *Competencias personales y profesionales en el practicum*. En M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. Publicación en CD-ROM.
- ZABALZA, M. A. Y CID, A. (2003). *Elementos nucleares del practicum* (documento mimeografiado). Vigo: Universidad de Vigo, Departamento de didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.
- ZABALZA, M. A. Y CID, A. (1996). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En M. A. ZABALZA (ed.): *Los tutores en el prácticum (17- 64)*. Pontevedra: Exma. Diputación Provincial de Pontevedra.
- ZUMBO, B. Y ZIMMERMAN, D. (1993). Is the selection of statistical methods governed by level of measurement? *Canadian Psychology*, 34, 390 - 399.

Página web

http://195.119.72/laa_bb/international/InhaltKongressA2/A33_HiebertCdn_Stand_Berlin.pdf.

(Consulta: 15/05/2005).

<http://webs.uvigo.es/educacion-ou> (consulta: 20/06/ 2005).

http://195.145.119.72/laa_bb/international/InhaltKongressC/C84_Hiebert.pdf. (Consulta:

20/06/2005).

<http://redie.uabc.mx/vo7no2contenido-tejadahtml> (Consulta: 15/09/2005).

Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participan de la formación continua

M^a Rosa García Ruiz

Universidad de Cantabria

rosa.garcia@unican.es

Resumen

La formación continua debe proporcionar al trabajador la formación necesaria para adaptar su perfil profesional a las nuevas demandas del sistema productivo, para lo que es preciso mejorar la calidad de la oferta formativa. En este sentido, la formación continua es considerada uno de los instrumentos esenciales para garantizar la formación a lo largo de la vida de las personas adultas, mejorando sus cualificaciones, sus conocimientos y aptitudes.

En este artículo se pone de manifiesto el interés por la formación de las personas adultas, y se valora la necesidad de atender las demandas de los trabajadores, además de las de los empresarios, haciéndoles partícipes de su propio proceso educativo y profesional. Con este trabajo se pretende conocer cuál es el perfil profesional (edad, años de experiencia profesional, tipo de contrato, estudios finalizados y profesión actual) de los trabajadores que reciben formación fuera de su jornada laboral en centros ajenos a su empresa (FOREM-CC.OO) en la Comunidad Autónoma de Cantabria, y detectar cuáles son las necesidades de formación que tienen, respecto a su situación profesional, a partir de una muestra de 580 trabajadores. Del mismo modo, se pretende conocer si la información que recibe este colectivo sobre la oferta formativa a la que pueden tener acceso es suficiente y cuáles son las posibles vías a través de las cuales reciben esta información. Los datos obtenidos en esta investigación han sido tomados directamente de los trabajadores, quienes nos han hecho llegar sus propias demandas e inquietudes, además de los motivos por los cuales toman la decisión de participar en los cursos ofertados a través de la formación continua.

Palabras clave: educación permanente, formación continua, educación de adultos.

Abstract: *Professional Profile and Training Needs of Employees Involved in In-Service Training*

In-service training should provide the employees with the necessary training to adapt their professional profile to the new demands of the productive system; it is for this reason that the

quality of the training on offer needs to be improved. In this respect, lifelong training is considered one of the crucial instruments to guarantee training to adults during their lifespan, thus improving their qualifications, knowledge and aptitudes.

This article gives evidence of the interest adults have in training, valuing the need to meet workers and employers' demands and getting them involved in their own educational and professional development. The aims of this research are, on the one hand, to identify the professional profile (age, length of their professional experience, type of contract, education and current profession) of workers who follow a training programme after their working day away from their workplace (FOREM-CC.OO, Cantabria) and to detect their training needs in relation to their professional milieu, based on a statistical sample of 580 employees.

Similarly, this article aims to determine whether the information provided to this group on the training on offer is sufficient and the possible channels used to receive this information.

The data obtained in this study have been taken directly from workers, who disclosed to us their own demands and concerns, as well as the reasons behind deciding to take part in in-service training courses.

Key Words: lifelong learning, in-service training, adult education.

Justificación de la investigación

La formación continua suele entenderse como sinónimo de educación permanente, educación de personas adultas o educación a lo largo de la vida, como garantía de educación de calidad. Aunque podrían establecerse diferentes matices conceptuales (Pérez Serrano, 2001), en todos ellos se puede apreciar el sentido de continuidad del aprendizaje, así como del proceso educativo que lo implica, además de su propósito de mejora, tal y como se expresa en el memorando sobre el aprendizaje permanente (MECD, 2001).

El concepto aprendizaje a lo largo de la vida, entendido como toda actividad realizada de manera continuada con el propósito de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes de las personas, cobra especial fuerza alentado desde las instituciones políticas a partir de los años noventa. En el momento actual, es el concepto de *aprendizaje permanente* el que es considerado como el elemento fundamental de las políticas europeas para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo (Rifá, 2002). Este término, con un amplio recorrido formativo, comprende el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, tal y como se

subraya en la Resolución del Consejo de la Unión Europea sobre la Educación Permanente de 27 de junio de 2002; en la que se insta a los Estados miembros a fomentar la educación permanente para todos.

En el panorama nacional, la educación permanente se desarrolla en diferentes vías, en función de la administración que asuma las competencias. Por un lado, el Ministerio de Educación y Ciencia, entre las enseñanzas que configuran el sistema educativo español, establece la Educación de Personas Adultas como el conjunto de acciones educativas dirigidas a todos los ciudadanos que hayan cumplido al menos 16 años, con vistas a adquirir su formación básica y a darles acceso a todos los niveles educativos y profesionales (LOGSE, 1990). Posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) sitúa la enseñanza de las personas adultas dentro del marco de la educación permanente. En la actualidad, la Ley Orgánica de Educación concibe la educación como un aprendizaje permanente que ha de desarrollarse a lo largo de la vida (LOE, 2006).

Una segunda vía de la educación permanente sería la Formación Profesional, compartida por las administraciones educativas en lo que respecta a la Formación Profesional reglada (ciclos formativos) y por las administraciones laborales (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) en lo que respecta al sistema de Formación Profesional no reglada (formación continua para trabajadores ocupados y formación ocupacional para trabajadores desocupados).

Así, con el propósito de fomentar la formación a lo largo de la vida, la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002), integra los tres subsistemas de formación profesional (reglada, continua y ocupacional), convirtiéndose en el eje vertebrador del actual sistema de formación profesional (Casal, Colomé y Comas, 2003) y potenciando la formación en nuevas profesiones y cualificaciones (De la Torre, 2002).

Este sentido de mejora de las cualificaciones, de los conocimientos y de las aptitudes justifica la concepción de la formación profesional como la pieza clave para lograr el equilibrio entre sistema educativo y productivo (Pérez, 2001) en el que la formación continua es el instrumento esencial para garantizar la formación a lo largo de la vida.

Una nueva cuestión operativa en cuanto a las decisiones sobre el contenido y significado de este proceso es la de determinar quién es el responsable que mejor puede definir y determinar cuáles son las necesidades de formación para desarrollar los planes formativos adecuados. En un análisis de la propia realidad se constata que las empresas han venido actuando como las responsables directas de dotar a sus trabaja-

dores de la formación necesaria; por ello, una vez detectadas cuáles son las necesidades reales, deben hacer frente a una serie de retos que se plantean actualmente a la hora de diseñar los sistemas de formación: estrategias didácticas adecuadas a personas adultas, paradigmas y metodologías de estudio y análisis continuo de las diferentes situaciones (Soto, 2003), además de aspectos relacionados con la propia organización del curso, la competencia profesional del docente, el nivel de motivación de los alumnos, o las condiciones ambientales en las que se desarrolla la acción formativa (Muñoz, 1993).

Superando estas dificultades, las empresas deben ser capaces de afrontarlos con el fin de equipararse a los niveles de competitividad de los diferentes sectores productivos y convertir a la formación continua en una actividad imprescindible dentro de su organización (Parellada y otros, 1999).

Son numerosos los investigadores que consideran la detección de las necesidades de formación como la clave del éxito del ciclo formativo de una empresa (Amat 1995; Casas, García, Gil y Arroyo, 1998; DeSimone y Harris, 1998; Marqués y Becerra, 1999; Saari, Jonson, McLaughlin y Zimmerle, 1998; Werner, 2000).

Hasta ahora, la mayoría de los trabajos realizados con el propósito de detectar dichas necesidades formativas en los diferentes sectores productivos han centrado su atención en las demandas expresadas por los responsables de las empresas, para diseñar el posterior proceso formativo de sus empleados. Puesto que se trata de una buena vía de información para la detección, coincidimos con Arandia y Alonso (2002) en reconocer también la importancia del valor del propio trabajador, haciéndole sentirse co-protagonista del proceso formativo y convirtiéndose, por tanto, en agente activo y reflexivo de la construcción cultural. Al compartir las aportaciones de expertos en la Educación de Personas Adultas (Flecha, 1988, 2005; Medina, 1997; Requejo, 1995, 2003, 2005), valoramos la necesidad de atender las demandas de los trabajadores, además de las de los empresarios, haciéndoles partícipes de su propio proceso educativo y profesional. De esta forma, el nivel de calidad de los planes formativos se vería incrementado, tal y como afirma Soto (2003).

Es cierto que en esta posibilidad y oportunidad de decisión dual puede haber contraposición de posturas e intereses. No debemos olvidar que el empresario decide formar o facilitar el acceso a la formación de sus trabajadores para obtener una mayor competitividad en su plantilla, lo que repercute siempre en el beneficio de la empresa. No obstante, existe un elevado porcentaje de trabajadores que acuden a centros de formación específicos por su propio interés, y no porque sus jefes o superiores les pidan o exijan que lo hagan.

En muchos casos este interés e iniciativa personal viene impulsado por la precariedad laboral que sufren muchos jóvenes, y otros colectivos «en riesgo de exclusión» (García y Martín, 2004; Requejo, 2005). Este hecho hace que se beneficien del sistema de formación profesional por su propio interés, por su necesidad de estabilidad, de integración social, de mejora de su empleabilidad, etc.

Bien es cierto que, independientemente de los motivos por los que los trabajadores decidan formar parte del subsistema de formación continua, considerando que éste evita la marginación social y permite lograr niveles satisfactorios de integración, tal y como argumenta De la Torre (1997), también es preciso conocer qué necesidades formativas tienen en competencias profesionales, logrando de ese modo la mejora de su cualificación y de su competitividad no sólo para el puesto de trabajo que ocupen en un determinado momento, sino con sentido de perspectiva de futuro, logrando así el *aprendizaje a lo largo de la vida*.

Con el contexto conceptual y problematizador precedente, debemos delimitar el propósito y contenido de nuestra investigación. Teniendo en cuenta las distintas investigaciones realizadas en nuestro país sobre educación de personas adultas, que categoriza Requejo (2005) en función de los temas objeto de estudio, situamos nuestro trabajo dentro del marco establecido por las investigaciones sobre formación continua de adultos y el mundo del trabajo.

Por lo tanto, partiendo de la consideración de la formación continua como elemento clave de la educación de personas adultas que ocupan un puesto de trabajo, se han fijado los objetivos de esta investigación, de carácter descriptivo.

Con este estudio pretendemos describir cuál es el perfil profesional de los trabajadores que se benefician de la formación continua gestionada por la Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera (FOREM) dependiente del sindicato Comisiones Obreras (CCOO) en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Asimismo, se trata de conocer aspectos tan relevantes como los motivos por los cuales participan estos trabajadores en los cursos de esta entidad, o cuáles son las vías de información a través de las cuales conocen la oferta formativa de la región. Por último, se pretende detectar cuáles son aquellas áreas formativas que demandan los trabajadores, analizadas en su conjunto, y cuáles son los cursos formativos que demandan respecto a cada área de conocimiento.

Buscamos describir una situación real, cuya lectura esperamos contribuya a la mejora de la educación de personas adultas, encontrando los procedimientos más idóneos para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida.

Método

Muestra

La población objeto de estudio está constituida por los trabajadores en activo que acuden a las diferentes sedes del mencionado centro de formación (FOREM), una entidad ajena a sus empresas. Acuden una vez concluida su jornada laboral a recibir un curso de formación continua enmarcado dentro de la programación correspondiente al año 2003 y participan en diferentes programaciones, excepto aquellas que están dirigidas exclusivamente a personal de la administración pública. El total de participantes en los cursos durante ese año en todas las sedes de la región fue de 1.540, de los cuales participaron aquéllos que estaban en formación en el momento de llevar a cabo la evaluación. Por tanto, la muestra de estudio está integrada por un total de 580 trabajadores. Sobre las características socio-laborales de esta muestra versan los resultados de este estudio y que se describen a continuación.

Instrumento

Teniendo en cuenta que el tipo de estudio y las características de esta investigación requieren un sistema de comunicación directa con los trabajadores para lograr datos precisos que respondan a los objetivos planteados, se determinó que el método de recogida de datos más adecuado era la encuesta, que se llevó a cabo mediante la realización de un cuestionario. En este sentido se elaboró un instrumento de recogida de información (véase anexo) teniendo en cuenta algunas de las aportaciones de Borg y Gall (1983), Cohen y Manion (1990) y Arnau y otros (1990) respecto a los pasos que se deben seguir para trabajar con este tipo de instrumento.

La validez del contenido del cuestionario se realizó a través de un panel de expertos. A partir de sus aportaciones se diseñó un cuestionario provisional que se aplicó a una muestra piloto (N=30), procediendo posteriormente a redactar de forma definitiva el instrumento de medida, el cual consta de 17 ítems donde se recoge información sobre la situación de la empresa del trabajador y del sector productivo en el que ésta se ubica, la profesión que desempeña, su edad, nivel de estudios, tipo de contrato, experiencia profesional, motivos por los que decide recibir formación, áreas de conocimiento o aspectos en los que considera necesario formarse para mejorar o en los que ya se ha formado previamente. El instrumento final obtuvo una fiabilidad de $\alpha=0,78$.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó de forma grupal (cada curso estaba integrado por 12-15 alumnos) en el lugar del centro de formación, en un descanso de aproximadamente 25 minutos y durante la realización del curso. Con anterioridad se explicó a los encuestados el objeto del estudio y se les facilitaron las instrucciones para cumplimentar el cuestionario. En cualquier caso se les indicó que era de carácter voluntario.

El análisis de datos ha sido realizado con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versión 11.0).

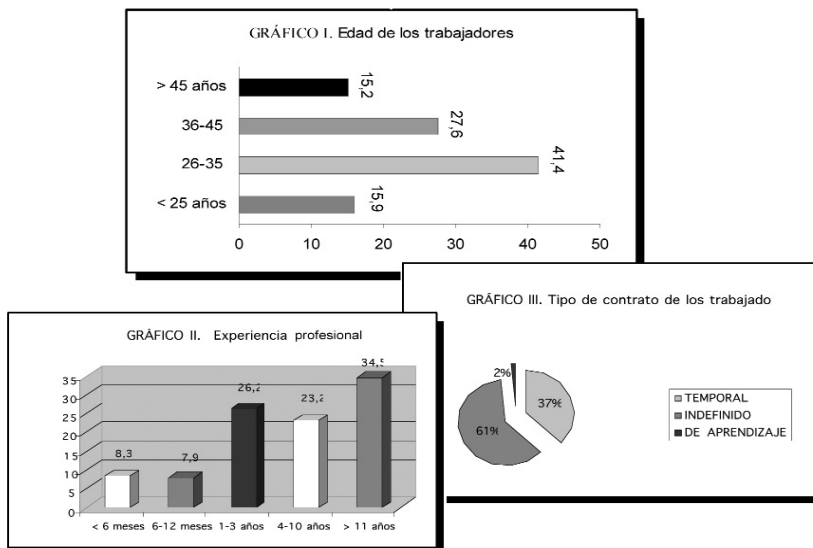
Resultados de la investigación

En este apartado presentamos algunos de los resultados más relevantes obtenidos en este trabajo, a partir de un análisis de datos de carácter descriptivo, con los cuales hemos logrado cumplir los objetivos planteados, es decir, conocer cuál es el perfil profesional del trabajador que recibe formación continua fuera de su empresa y descubrir algunos aspectos relacionados con las posibilidades de acceso a la formación, tales como la información recibida o las motivaciones de cada trabajador para averiguar finalmente cuáles son sus necesidades de formación reales, delimitándolo al ámbito de nuestro estudio y a las características de la muestra utilizada.

Perfil profesional: edad, experiencia, estudios y profesión

Respecto al perfil profesional, destacaremos algunos de los resultados más significativos comenzando por su edad, años de experiencia profesional y tipo de contrato. Es necesario puntualizar que comenzábamos este análisis suponiendo que el perfil del alumno tipo de esta modalidad de acciones formativas sería el de un trabajador joven, menor de 25 años y, por lo tanto, con poca experiencia profesional y una situación contractual inestable en la que la mayor parte de los trabajadores tuviesen un contrato temporal o de duración determinada. En los Gráficos I, II y III se presentan los resultados obtenidos.

GRÁFICOS I, II, y III



Puede resultar sorprendente comprobar, según el Gráfico I, que los trabajadores más jóvenes, aquéllos cuyas edades oscilan entre los 16 y los 25 años, apenas realizan cursos formativos; de hecho, sólo 16 de cada 100 trabajadores lo hacen. Por otro lado, en proporciones similares encontramos al colectivo de trabajadores mayores de 45 años, ya que sólo el 15,2% de ellos se preocupa por mantener actualizada su formación. Sin embargo, este último resultado no nos ha llamado especialmente la atención, puesto que coincide con las tasas de participación de población ocupada en la formación continua gestionada por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (Fundación Tripartita, 2002).

La franja de edad con mayor representatividad en la realización de acciones de formación continua es la que abarca a trabajadores entre 26 y 45 años. Concretamente, el colectivo de los mayores de 26 y menores de 35 años son los que ocupan la mayor parte de los cursos de formación para trabajadores en activo, el 41,4% del total.

En cuanto a los empleados con edades comprendidas entre 36 y 45 años, destacamos su alto nivel de participación en la formación continua, con un porcentaje del 27,8% respecto a la muestra, lo que valoramos de forma positiva de cara a la preocupación de los empleados adultos por promocionar en su empresa y por contar con una cualificación adecuada para su puesto de trabajo.

Respecto a la experiencia profesional, a través del Gráfico II se constata que más del 34% de los alumnos de cursos de formación continua son los que mayor experiencia tienen, con más de 11 años, mientras que los trabajadores que en menor proporción aprovechan las ventajas que aporta la formación continua los encontramos en el

extremo opuesto, es decir, en aquellos que tienen menos de un año de experiencia profesional. Un dato interesante es el 26,2 % de trabajadores que realizan alguna acción formativa y que poseen una experiencia de más de doce meses y menos de tres años en la misma ocupación; proporción que desciende en el caso de aquellos que tienen más experiencia (23,2%, entre 4 y 10 años de experiencia profesional).

Los datos representados en el Gráfico III indican que los trabajadores que reciben formación a través de este organismo tienen en su mayoría un contrato de trabajo estable y con carácter indefinido, un 61% frente a un 37% que se encuentran en una situación de contrato temporal. El porcentaje de participación desciende a niveles realmente bajos cuando los trabajadores tienen un contrato de aprendizaje (2%).

Respecto al nivel de estudios de los trabajadores que reciben formación cuando ya forman parte del subsistema de formación continua, según los resultados que aparecen en la Tabla I, podemos realizar el siguiente análisis:

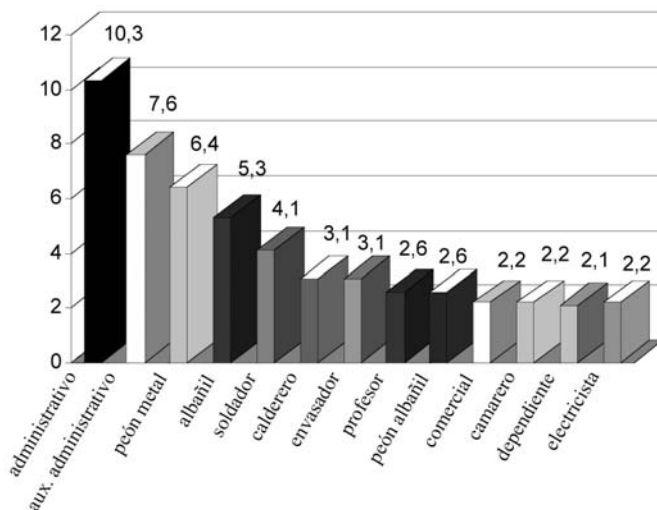
TABLA I. Nivel de estudios

Sin estudios	2,1%	Estudios primarios	21,4%
ESO	1,7%	FPI	16%
FPII	20,7%	FPIII	2,2%
CFGM	5,9%	CFGS	5,2%
BUP	1,6%	COU/Bachiller	2,4%
Diplomado/Carrera media	11,4%	Licenciado/Carrera Superior	9,5%

El porcentaje de profesionales que realizan cursos de formación y que no tienen estudios es tan sólo de un 2,1%, mientras que los trabajadores que proceden de la universidad (tanto de carreras medias como de superiores) y que realizan cursos de formación continua constituyen el 20,9% de la muestra. En concreto, el porcentaje de trabajadores que tan solo posee el certificado de estudios primarios o Educación General Básica (EGB) y que siguen formándose es de un 21,4%, y de un 1,7% para aquéllos cuyos estudios de nivel más alto finalizados corresponden a la Educación Secundaria Obligatoria. En el caso de los trabajadores procedentes de la Formación Profesional reglada (en la que incluimos FPI, FPII, FPIII, ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior) y que continúan realizando cursos de formación continua llegan a alcanzar el 50% de los trabajadores que continúan su formación a lo largo de su vida activa. El resto de alumnos del subsistema de la formación continua lo conforman los trabajadores procedentes del antiguo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) (1,6%) y del Curso de Orientación Universitaria (COU) o del actual Bachiller (2,4%), según datos extraídos de nuestra muestra.

En cuanto a las profesiones de los trabajadores (tomadas de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (INEM, 1994)) (Gráfico IV), que en mayor porcentaje acuden a los centros formativos a satisfacer sus necesidades de formación son los empleados administrativos tanto oficiales (10,5%), como auxiliares (7,6%), y los peones o trabajadores sin cualificación, tanto de la construcción como del metal (9%). En menor porcentaje realizan formación los soldadores (4,1%) y caldereros (3,1%) del sector metalúrgico, profesores (2,6%), comerciales (2,2%), dependientes de comercio (2,2%) y electricistas (2,2%). Es necesario puntualizar que el total de trabajadores que están representados a través de estas ocupaciones supone el 51,5% del total de la muestra. El 46,2% restante está formado por un variado elenco de profesiones u ocupaciones que constituyen nuestra muestra.

GRÁFICO IV. Profesiones



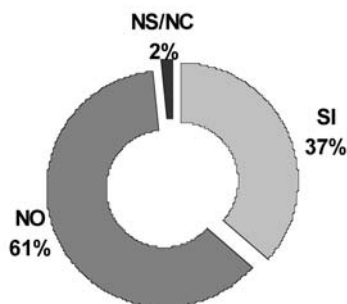
Acceso a la formación continua

Un aspecto de especial interés planteado en este estudio era conocer si los trabajadores poseen realmente la suficiente información a cerca de la oferta formativa del sub-sistema de formación continua de Cantabria. Los datos, que pueden observarse en el Gráfico V, nos demuestran que en un 62% de los casos los trabajadores encuestados manifiestan no poseer suficiente información sobre la oferta de formación que les pueda facilitar la obtención de la cualificación necesaria para mejorar en el desempeño de su profesión. Tan sólo un 37% de los trabajadores que participa en el sistema de

formación continua manifiesta tener suficiente información sobre la oferta a la que pueden tener acceso.

En cuanto a las posibles vías (prensa, delegados, compañeros, centros. otros) que se ofrecen en el cuestionario, y a través de las cuales pueden recibir la información, los resultados obtenidos nos indican que no existe una vía de llegada de información que destaque sobre las otras, sino que las cuatro alternativas presentadas parecen ser las únicas posibilidades utilizadas para conocer la oferta de formación de la región, puesto que no se nos indicó ninguna otra en el apartado correspondiente, destacando quizás, el acercamiento de los alumnos/trabajadores a los propios centros colaboradores que imparten este tipo de formación, con un 31,7% de trabajadores que se sirven de esta fuente de información, y que podemos considerar como la vía más costosa o que supone mayor esfuerzo supone por parte de los trabajadores, quienes tienen que desplazarse hasta los lugares donde se ubican estos centros.

GRÁFICO V. Información sobre la oferta formativa



Para conocer de una manera más exacta a qué tipo de profesional nos estamos refiriendo cuando se trata de acercar las políticas de formación a las demandas de los trabajadores, consideramos fundamental tener en cuenta diversas variables relacionadas con su motivación hacia la formación. En este sentido hemos podido conocer, por un lado, si los trabajadores acuden a recibir este tipo de formación por su propio interés o porque se lo pide su empresa y, por otro lado, en el caso de que lo hagan por iniciativa propia, cuáles son los motivos que les empujan a participar en estos cursos. Respecto al primer aspecto, el 85% de los trabajadores que realizan cursos de formación continua en centros de formación ajenos a su empresa manifiestan hacerlo por propia iniciativa; sólo un 15% del total los realiza porque se lo pide la empresa.

Según puede apreciarse en la Tabla II, tres son los motivos fundamentales para realizar cursos de formación. En primer lugar, más de la mitad de los trabajadores encues-

tados (55,5%) coinciden en que el motivo fundamental por el que se deciden a realizar cursos de formación continua se debe a la «necesidad de mejorar sus competencias profesionales». Otro motivo, en el que coinciden aproximadamente un 24% de los trabajadores, es la «necesidad de obtener un título o diploma» que les acredite el haber realizado un determinado curso, es decir, la necesidad de lograr una determinada acreditación que se les va a exigir para desarrollar su trabajo. En el mismo orden de importancia, el tercer puesto, con un 23%, lo ocuparían los «cambios o innovaciones tecnológicas» que se están produciendo constantemente en el sistema productivo como motivo principal para recibir cursos de formación continua. En esta tabla se pueden observar los porcentajes obtenidos respecto a otros motivos. Es necesario puntualizar que el porcentaje total es superior al 100%, puesto que los encuestados tenían la posibilidad de elegir varias de las opciones de respuesta.

TABLA II. Motivos para realizar cursos de formación

Necesidades de mejorar las competencias profesionales	55,5%
Obtención de un título	24%
Cambios o innovaciones tecnológicas	23%
Diversificación de las actividades de la empresa	9,8%
Cambios en la organización de la empresa	6,7%
Introducción de temas relacionados con la PRL	6,7%
Cumplimiento de las normativas relacionadas con la calidad	4,5%
Dificultades especiales	3,6%
Cumplimiento de las normativas relacionadas con temas de medioambiente	1%

Necesidades de formación

Tal y como hemos indicado, uno de los objetivos de este estudio es el de conocer cuáles son las necesidades de formación de este colectivo, entendiendo *necesidad de formación* como la distancia existente entre el conjunto de conocimientos, habilidades o competencias que un trabajador posee y aquellas que le son requeridas en la actualidad o en un futuro inmediato para desarrollar con éxito un determinado perfil profesional. Siguiendo a Kaufman (1982), consideramos las necesidades formativas como «los déficits entre la realidad de la actividad laboral y lo que sería salvable», teniendo en cuenta que dichos déficits son salvable mediante acciones formativas.

A través del cuestionario se ofrecía la posibilidad de señalar aquellas áreas de conocimiento mediante las cuales pudiesen salvar esa distancia a la que hacíamos alu-

sión, catalogando así las necesidades de formación de la muestra. La categorización de las áreas de formación, así como de los cursos que componen cada área, se tomó de la realizada por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (anteriormente FORCEM) en programaciones anteriores y de las anteriores programaciones que FOREM gestionó a través del Acuerdo de Concertación Social con el gobierno de Cantabria. Tras el pertinente análisis de los datos, obtuvimos los resultados que pueden apreciarse en el Gráfico VI: el área formativa más demandada es la de *informática*, con un 48,6% de respuestas obtenidas de los trabajadores que consideran necesario formarse en algún aspecto relacionado con este cuerpo de conocimientos para mejorar su cualificación, principalmente en acceso a Internet, Internet y correo electrónico o informática básica.

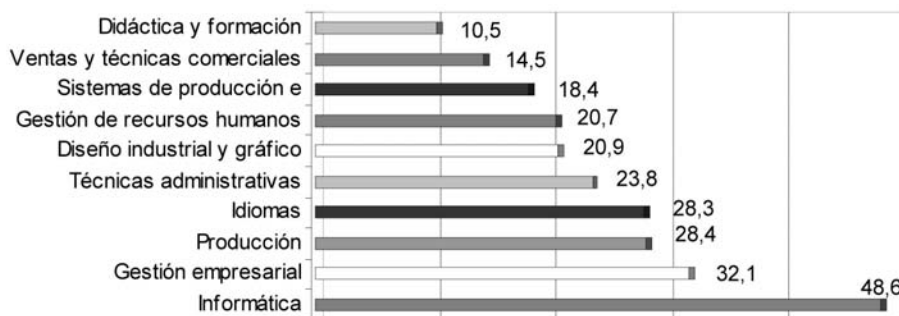
Le sigue en orden de preferencia el área de *gestión empresarial*, con un 32,1% de trabajadores interesados preferentemente por la evaluación y prevención de riesgos laborales, gestión de calidad o gestión de finanzas. El área de *producción* es solicitada por el 28,4% de trabajadores de la muestra, destacando una mayor demanda en todas aquellas acciones formativas relacionadas con soldadura en sus diferentes modalidades. El área de *idiomas* es demandada por un 28,3% de los trabajadores encuestados, destacando el inglés sobre otros idiomas. El quinto lugar de este ranking de áreas formativas demandadas le corresponde al área de *técnicas administrativas*, con un 23,8% de trabajadores que así lo indican, centrando su interés en acciones como nóminas y seguridad social, contabilidad y análisis de balances y fiscalidad.

El área de *diseño industrial y gráfico* es demandada por un 20,9% de los trabajadores encuestados, considerando como más necesarias las acciones formativas relacionadas con diseño asistido por ordenador (CAD), interpretación de planos y delineación y diseño gráfico informatizado. Continuando con el área de *gestión de recursos humanos*, con un 20,7% de trabajadores de la muestra que la demandan, destacan las siguientes acciones formativas: legislación sociolaboral/relaciones laborales/contratación, trabajo en equipo y habilidades/Dotes de mando/Motivación para directivos».

El octavo puesto le corresponde al área de *sistemas de producción e innovación*, señalada por el 18,4% de la muestra, donde la demanda se concentra fundamentalmente en autómatas programables y robótica, maquinaria de control numérico (CNC) o instrumentación y control. En el área *ventas y servicios comerciales*, con un 14,5% del total de la demanda, destaca el interés por aspectos formativos como atención al cliente, ventas o *marketing* y gestión comercial.

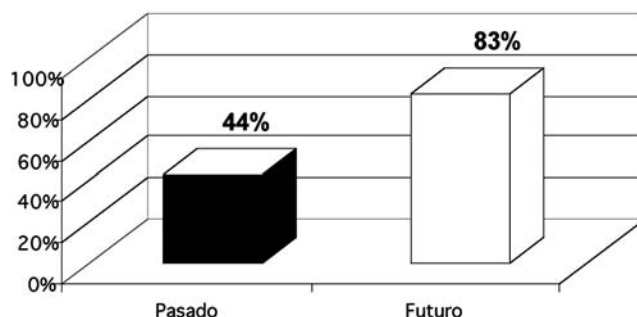
Todas las áreas despiertan interés en los trabajadores de la muestra, ya que incluso el área menos demandada, como es la de didáctica y formación, es solicitada por más de 10 de cada 100 trabajadores encuestados, con un mayor interés por formación de formadores y metodología didáctica, puesto que son algunos de los títulos requeridos para aquellos profesionales que tengan interés por la impartición de formación a desempleados.

GRÁFICO VI. Áreas de formación demandadas



Además de los resultados hasta aquí presentados y en virtud de los datos obtenidos a través del cuestionario, hemos descubierto un aspecto sumamente interesante que se desprende de la lectura del Gráfico VII. Frente al 44% de trabajadores de nuestra muestra que realizaron cursos en programaciones anteriores a la que están cursando en el momento de la evaluación, existe un 83% de trabajadores encuestados que manifiestan interés por realizar al menos una acción formativa en próximas programaciones.

GRÁFICO VII. Interés por la Formación



Este resultado nos hace reflexionar acerca de la importancia de la información a la que tiene acceso este colectivo, y entendemos, por tanto, que el hecho de ofrecer a los trabajadores un listado con las acciones formativas que pueden realizar en un futuro hace que aumente su interés por la formación, y por lo tanto, les anima a seguir participando de la formación a lo largo de la vida. No obstante, somos conscientes de que no basta con facilitar información, sino que debería ofrecerse orientación e información, de manera que cada trabajador pudiese ir forjando un itinerario formativo adecuado a sus intereses y posibilidades para de esta forma alcanzar los niveles de competitividad y profesionalidad deseados.

Conclusiones

A partir del análisis de datos obtenidos, hemos llegado a describir cuál es el perfil profesional del trabajador que se beneficia de la formación continua fuera de su empresa. Asimismo, hemos conocido algunos aspectos relacionados con las posibilidades de acceso a la oferta de formación a partir de la información que reciben y de los medios por los que la reciben. Hemos podido comprobar cómo la mayor parte de estos trabajadores encuestados deciden recibir la formación que consideran necesaria para la mejora de su situación profesional, por su propio interés, llegando a constatar que los principales motivos por los que toman esa decisión son el afán por mejorar sus competencias profesionales, la obtención de un título o acreditación y la necesidad de adaptación a los cambios e innovaciones tecnológicas. Finalmente hemos descubierto que entre las áreas de conocimiento en las que consideran necesario adquirir algún tipo de formación específica para mejorar en su desarrollo profesional destacan la informática, la gestión empresarial, la producción y los idiomas.

A través de este trabajo y de las reflexiones sobre necesidades del mercado y respuestas formativas analizadas por distintos investigadores (Alonso de Maturana, 1995, 1997; Borja, 1997; Fernández, 2002; Jiménez, 1997; García, 2005; López, 1996a, 1996b; Murcia, 1996; Rodríguez, 1998; Valero y Fernández, 2004) hemos comprobado la necesidad de establecer procedimientos concretos que fortalezcan la conexión entre la oferta educativa para el colectivo de personas adultas y las demandas de formación por parte del sector empresarial con objeto de llegar a promover la formación a lo largo de la vida como elemento fundamental para lograr una mayor competitividad, estabilidad en el empleo, cohesión e integración social.

Resulta evidente que una sociedad en la que los ciudadanos puedan adquirir una sólida formación de base y adquirir un cierto nivel de *profesionalidad* tendrá garantizada la competitividad de sus fuerzas productivas, puesto que se producirá una adaptación permanente a la evolución de las profesiones y a la movilidad de las ocupaciones mediante la adecuación de la formación profesional a las necesidades de los sistemas productivos. Esa necesaria especialización se podrá adquirir a través de los subsistemas de formación ocupacional y formación continua, que constituirán la herramienta más valiosa para que cualquier trabajador se beneficie de la *formación a lo largo de la vida*. Por todo ello consideramos que no se deben escatimar esfuerzos ni recursos en las líneas de investigación actuales y futuras que pretendan mejorar el acceso de las personas adultas a la formación continua, el reconocimiento de sus competencias, la integración de los subsistemas de formación profesional o la integración social de los diferentes colectivos, en definitiva, la mejora de la calidad de vida de las personas.

Referencias bibliográficas

- ALONSO DE MATURANA, R. (1995). *Hacia un nuevo contrato educativo. La Educación de Adultos. Un plan para la Rioja*. Logroño: Gobierno de la Rioja.
- (1997). *Nuevo contrato educativo: Cambio social y cambio institucional*. En J. GARCÍA (coord.), *La educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- AMAT, O. (1995). *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- ARANDIA, M. Y ALONSO, M. J. (2002). El trabajo de investigación en educación de personas adultas. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 91-102.
- ARNAU, J. et al. (1990). *Metodología de la información en ciencias de comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- BERNARDO, J. Y CALDERERO, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. (Vol. I). Barcelona: PPU.
- BORG, W. R. Y GALL, M. D. (1983). *Educational Research: An Introduction*. Nueva Cork: Logman.

- BORJA, A. (1997). Formación continua y formación inicial ante las nuevas exigencias profesionales de la sociedad contemporánea. En J. GARCOA (coord.). *La ecuación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- BUENDÍA, L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- CASAL, J.; COLOMÉ, F. Y COMAS, M. (2003). *La integración de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- CASAS, M.; GARCÍA, M; GIL, J. Y ARROYO, F. (1998). Planificación estratégica de la formación en la Diputación de Granada. *Capital Humano*, 108, 20-28.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE) (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DESIMONE, R. L. Y HARRIS, D. M. (1998). *Human resource development*. Fort Worth (Texas): The Dryden Press.
- DE LA TORRE, I. (1997). La formación y las organizaciones: los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 15-34.
- (2002). Nuevas profesiones y formación profesional. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 36, 45-59.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2002). *Las necesidades de formación laboral en las Pymes*. Oviedo: Septem.
- FLECHA, R. et al. (1988). *Dos siglos de educación de adultos*. Barcelona: El Roure.
- (2005). *La investigación social en las sociedades dialógicas. Hacia la transformación social*. En M.J. ALONSO et al. (coords.), Jornadas sobre Educación de personas adultas en la sociedad dialógica. Vitoria: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- FUNDACIÓN TRIPARTITA PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO (2004). *Memoria de actividades 2001*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- GARCÍA, A. Y MARTÍN, A. (2004). Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45 años). Un estudio empírico. *Revista de Educación*, 333, 297-318.
- GARCÍA, M. R. (2005). *Necesidades de formación en las empresas de la Comunidad autónoma de Cantabria* (Tesis doctoral).
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1994). *Clasificación Nacional de Ocupaciones*. Madrid: INEM.
- JIMÉNEZ, B. (1997). Las competencias y las cualificaciones profesionales. *Diálogos*, 9, 37-43.

- KAUFMAN, R. (1982). *Identifying and solving problems: System approach*. San Diego (California): University Associates.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, Boletín Oficial del Estado 4 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación (LOCE).
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, Boletín Oficial del Estado de 20 de junio de 2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, Boletín Oficial del Estado 4 de mayo de 2006, de Educación (LOE).
- LÓPEZ, F. (1996a). Las necesidades de cualificación y la formación ocupacional. *Diálogos*, 6-7, 11-17.
- (1996b). *Educación de adultos y educación permanente en Europa. Tendencias actuales y prospectiva. Resultados de un estudio*. En J. HERNÁNDEZ et al., Cambio social y formación permanente. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- MAJÓ, J. (1996). Educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información. *Diálogos*, 6-7, 45-48.
- MARQUÉS, J. J. Y BECERRA, M. I. (1999). El proceso global de formación en Tecnologías de la Información en la nueva empresa. *Capital Humano*, 124, 54-56.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1999). *Macrodesafíos a los que se enfrentan las organizaciones educativas actuales*. En M. LORENZO; J. A. ORTEGA Y E. CORCHÓN (COORDS.), Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas. Granada: Invest.
- MEDINA, O. (1997). *Modelo de educación de personal adulta*. Barcelona: El Roure.
- MUÑOZ, A. (1993). *Variables que favorecen y dificultan el aprendizaje en los cursos de formación*. En L. MUNDUATE, L. Y M. BARÓN. (comps.). Gestión de Recursos Humanos y Calidad de Vida Laboral. Sevilla: Eudema.
- MURCIA, P. (1996). Necesidades, oferta y/o tendencias educativas hacia el siglo XXI. *Diálogos*, 6-7, 17-31.
- PAPELLADA, M. et al. (1999). *La formación continua en las empresas españolas y el papel de las Universidades*. Madrid: Civitas.
- PÉREZ, C. (2001). La formación profesional y el sistema nacional de cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 31, 91-113.
- (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *@hora digit@l*, 1 (<http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/numeros.ppal.htm>).

- REQUEJO, A. (1995). *Política de Educación de Adultos*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- (2005). Futuro de la investigación en educación de personas adultas. En M. J. ALONSO et al. (coords.): *Jornadas sobre Educación de personas adultas en la sociedad dialógica*. Vitoria: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- RIFÁ, L. (2002). *La formación continua en un marco europeo*. En VV.AA, Consolidación y desarrollo de la formación continua en España. Retos para la formación continua y sus instrucciones en un futuro próximo. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J. (1998). Crisis del estado de bienestar y política educativa. *Arbor*, 514, 99-126.
- SAARI, L. M. ; JHONSON, T. R. ; MCLAUGHLIN, S. D. Y ZIMMERLE, D. M. (1998). A survey of management training and education practices in U.S. companies. *Personnel Psychology*, 41, 731-743.
- SOTO, A. (2003). El análisis de necesidades formativas en organizaciones a través del paradigma de la Ciencia Pragmática. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 19, 3, 277-292.
- VALERO, J. A. Y FERNÁNDEZ, J. (2004). Detección de las necesidades de formación en las pymes: El caso particular de Cantabria. *Capital humano*, 175, 120-129.
- WERNER, J. M. (2000). Implications of OCB and contextual performance for human resource management. *Human Resource Management Review*, 10 (1), 3-24.

P.6. ¿EN CUÁLES DE LAS SIGUIENTES ÁREAS TIENE PENSADO FORMARSE PRÓXIMAMENTE PARA MEJORAR SU CUALIFICACIÓN?

	Sí	No	No existe esa área
1. Gestión Empresarial	1	2	3
2. Gestión de Recursos Humanos	1	2	3
3. Técnicas Administrativas	1	2	3
4. Ventas y técnicas comerciales	1	2	3
5. Informática	1	2	3
6. Diseño industrial y gráfico	1	2	3
7. Sistemas de producción e innovación	1	2	3
8. Idiomas	1	2	3
9. Didáctica y formación	1	2	3
10. Producción	1	2	3
99. Otras (Especificar cuáles)			

P.7. ¿DENTRO DE LAS ÁREAS MENCIONADAS ANTERIORMENTE, EN QUÉ ASPECTOS CONSIDERA NECESARIO FORMARSE PARA MEJORAR EN EL DESEMPEÑO DE SU PUESTO DE TRABAJO? (Rodee con un círculo los códigos relativos a cursos realizados en la columna de la izquierda, y en la columna de la derecha los que piensa realizar en un futuro)

Área de gestión empresarial (GE):

Cursos realizados	Próximos cursos
GE1.....Gestión finanzas.....	GE1
GE2.....Gestión fiscal o legislativa fiscal.....	GE2
GE3.....Gestión de costes.....	GE3
GE4.....Gestión de compras y aprovisionamiento.....	GE4
GE5.....Gestión de calidad.....	GE5
GE6.....Gestión de medioambiente.....	GE6
GE7.....Evaluación y prevención de riesgos laborales.....	GE7
GE8.....Logística y transportes.....	GE8
GE9.....Planificación y gestión empresarial.....	GE9
GE10.....Sistemas justo a tiempo «Just in time».....	GE10
GE11.....Planificación de recursos de fabricación.....	GE11
GE12.....Otros (Especificar cuáles).....	GE99

Área de gestión de Recursos Humanos, Relaciones laborales y Negociación colectiva (RH):

Cursos realizados	Próximos cursos
RH1.....Habilidades/Dotes de mando/Motivación para directivos y mandos intermedios.....	RH1
RH2.....Gestión y selección de personal.....	RH2
RH3.....Legislación sociolaboral/Relaciones laborales/Contratación, salarios y nóminas.....	RH3
RH4.....Trabajo en equipo.....	RH4
RH5.....Software para el trabajo en equipo (groupware, foros de discusión.....)	RH5
RH6.....Habilidades para la negociación colectiva.....	RH6
RH7.....Representación legal de los trabajadores.....	RH7
RH99.....Otros (especificar cuáles).....	RH99

Área de Técnicas administrativas (TA):

Cursos realizados	Próximos cursos
TA1.....Secretariado.....	TA1
TA2.....Fiscalidad.....	TA2
TA3.....Nóminas y Seguridad Social.....	TA3
TA4.....Contabilidad y análisis de balances.....	TA4
TA5.....Gestión de almacenes y envíos.....	TA5
TA6.....Software para el análisis de grandes volúmenes de datos (Dataminin.g).....	TA6
TA7.....Otros (especificar cuáles).....	TA99

Cursos realizados	Próximos cursos
Área de ventas y técnicas comerciales (VC):	
VC1.....Marketing y gestión comercial.....	VC1
VC2.....Atención al cliente.....	VC2
VC3.....Ventas.....	VC3
VC4.....Comercio exterior.....	VC4
VC5.....Publicidad y comunicación.....	VC5
VC6.....Telemarketing.....	VC6
VC7.....Decoración y escarpatismo.....	VC7
VC8.....Utilización de la salida digital del CAD para actividades de aprovisionamiento o compras.....	VC8
VC9.....Otros (especificar cuáles)	PI99
Área Idiomas (ID):	
Cursos realizados	Próximos cursos
ID1.....Inglés.....	ID1
ID2.....Francés.....	ID2
ID3.....Alemán.....	ID3
ID4.....Italiano.....	ID4
ID99.....Otros (especificar cuáles)	ID99
Área Didáctica y Formación (DF):	
Cursos realizados	Próximos cursos
DF1.....Formación de formadores.....	DF1
DF2.....Metodología didáctica.....	DF2
DF3.....Tutoría y orientación.....	DF3
DF4.....Planificación de la formación o de planes formativos.....	DF4
DF99.....Otros (especificar cuáles)	DF99
Área de Producción (PR):	
Cursos realizados	Próximos cursos
PR1.....Formación sobre puestos y productos.....	PR1
PR2.....Control estadístico de procesos.....	PR2
PR3.....Automantenimiento básico o mantenimiento preventivo de maquinaria.....	PR3
PR4.....Formación en banco de pruebas.....	PR4
PR5.....Formación en electricidad y electrónica.....	PR5
PR6.....Metrología, calibre y precisión.....	PR6
PR7.....Ajuste mecánico.....	PR7
PR8.....Soldadura de tubería y recipiente de alta presión.....	PR8
PR9.....Soldadura con arco eléctrico y electrodos.....	PR9
PR10.....Soldadura en estructuras metálicas ligeras.....	PR10
PR11.....Soldadura con máquinas semiautomáticas (MIG/MAG).....	PR11
PR12.....Calderería.....	PR12
PR13.....Formación específica para rama sanitaria.....	PR13
PR14.....Frio y calor industrial.....	PR14
PR15.....Higiene alimentaria/manipulación de alimentos.....	PR15
PR16.....Interiorismo y decoración.....	PR16
PR17.....Jardinería, floricultura y arte floral.....	PR17
PR18.....Dietética y nutrición.....	PR18
PR19.....Pruebas de diagnóstico clínico.....	PR19
PR20.....Servicios asistenciales o personales.....	PR20
PR99.....Otros (Especificar cuáles)	PR99

P. 8. ¿EN QUÉ INTERVALO DE EDAD SE SITÚA USTED?

1. < 25 años 2. de 26 a 35 años 3. de 36 a 45 años 4. >45 años

P. 9. ¿QUÉ TIPO DE CONTRATO TIENE ACTUALMENTE?

1. Temporal 2. Indefinido 3. De aprendizaje 99. Otros (Especificar).....

P. 10. ¿QUÉ EXPERIENCIA TIENE EN SU ACTUAL OCUPACION?

1. < 6 meses 2. De 6 a 12 meses 3. De 1 a 3 años 4. De 4 a 10 años 5. > 11 años

✓ **MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria

M^a José González Valenzuela

Valenzu@uma.es

Miriam Delgado Ríos

Universidad de Málaga

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los efectos de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa, desde edades tempranas, en el rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora. La finalidad de dicho programa es, por un lado, fomentar sistemáticamente el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, el desarrollo semántico y el morfosintáctico y, por otro lado, priorizar y sistematizar el acto lectoescriptor en el currículo escolar. Los contenidos del programa se han distribuido en áreas interrelacionadas y se han secuenciado en orden creciente de complejidad cognitiva. La muestra está formada por 106 alumnos pertenecientes a zonas socioculturales medio-bajas, con inteligencia normal y sin alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales, y que son evaluados desde que comienzan el 2º curso de Educación Infantil hasta que terminan el 1º curso de Educación Primaria. El diseño es de medidas pretest-postests (cuatro evaluaciones) con fases de intervención (tres fases), dos variables de estudio (rendimiento en exactitud y comprensión lectora) y dos grupos de sujetos (control y experimental). Se han calculado los datos estadístico-descriptivos y se ha realizado el análisis de varianza de medidas repetidas. Los resultados obtenidos indican mejores puntuaciones a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el grupo entrenado con respecto al de los sujetos no entrenados, tanto en exactitud como en comprensión lectora. Estos resultados demuestran la eficacia a largo plazo en nuestra lengua de una intervención temprana del lenguaje oral y escrito, y la necesidad de realizar cambios en los objetivos curriculares escolares en edades tempranas.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, exactitud lectora, comprensión lectora, Educación Infantil, Educación Primaria.

Abstract: *Reading Performance and Psycho-educational Intervention in Pre-primary and Primary Education*

The objective of this work is to analyze the effects of the application of a psycho-educational intervention programme, from early ages, in the reading performance, in terms of accuracy and reading comprehension. The purpose of this program is, on the one hand, to systematically foment the phonological awareness, the phonological development and the semantic and morpho-syntactic development and, on the other, to prioritise and systematise the reading and writing process in the school curriculum. The contents of the program have been distributed over the interrelated areas and sequenced in increasing order of cognitive complexity. The sample consists of 106 children, belonging to medium-low socio-cultural backgrounds, with average intelligence and without physical, psychic and/or sensorial handicaps, who have been evaluated from the beginning of the second year in Pre-primary Education until the end of their first year at Primary Education. The design consists of pre-test-post-test measures (four testing sessions) with intervention phases (three phases), two study variables (accuracy and reading comprehension performance) and two groups of children (experimental and control group). The descriptive-statistical data have been calculated and the analysis of variance in repeated measures has been completed. The obtained results indicate better scores throughout all the evaluation sessions and a significantly greater advance in the group trained with respect to the non-trained children, regarding both accuracy and reading comprehension. These results show the effectiveness of early intervention for oral and written language in the long term, in the case of our language, and the necessity to make changes in the curricular objectives in the early ages.

Key Words: instruction-learning, reading accuracy, reading comprehension, Pre-primary Education, Primary Education.

Introducción

La importancia que la lectura tiene en el desarrollo del individuo es reconocida tradicionalmente y en la actualidad. La lectura es una competencia básica que se enseña en la escuela a partir de la enseñanza obligatoria y sobre la que se construye el conjunto de conocimientos que conforman los cimientos de lo que ha de ser una formación a lo largo de la vida (Ollero, 2005). Puede ser, también, una estrategia privilegiada para favorecer los aprendizajes de los alumnos (Marchesi, 2005).

A este respecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura ha sido y es un tema de gran interés en la comunidad científica y profesional, debido además a que

existen diferentes posturas teóricas y metodológicas en el ámbito de estudio de la intervención psicoeducativa en este área en cuanto al análisis del cuándo y el cómo ponerlo en marcha para conseguir unos resultados óptimos en el rendimiento de los escolares. Es un tema de debate abierto sujeto a continua revisión y ha sido uno de los motivos que justifica los objetivos de este trabajo.

La enseñanza y aprendizaje de la lectura en nuestro sistema educativo no es obligatoria hasta que los niños no comienzan la educación primaria, es decir, hasta que no comienzan la escolarización oficial, aunque en ocasiones se encuentran centros escolares que en Educación Infantil comienzan con la enseñanza de las vocales o de algunas palabras familiares. Este hecho se ve respaldado por la opinión de investigadores que defienden que el inicio de estos aprendizajes debe estar supeditado a la madurez de los sujetos, teniendo sentido que comience cuando los sujetos estén preparados para ello y su maduración psicológica lo permita (a partir de los 6 años), que es cuando se conseguiría un adecuado aprendizaje (Condemarin, Chandwick y Milicia, 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987). Desde estos planteamientos, la maduración de los sujetos no es algo a conseguir, sino a esperar que ocurra y nos encontramos que en ocasiones se desaprovecha la oportunidad de utilizar el alto potencial de aprendizaje en las edades de Educación Infantil para fomentar el aprendizaje de la lectoescritura y evitar la aparición de sus dificultades. Desde otras perspectivas teóricas, sin embargo, se defiende que la iniciación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura no debe estar exclusivamente supeditada a la madurez del sujeto, y se aboga más por una intervención temprana para conseguir esa madurez que, evidentemente, es necesaria. En este sentido, cabe destacar los trabajos realizados en otras lenguas y sistemas educativos que abogan por la enseñanza de la lengua escrita desde muy temprana edad. Así, se aconseja aumentar el tiempo de exposición a la lectura y se proponen cambios curriculares en los proyectos de centro, en cuanto a objetivos y contenidos por ciclo y curso académico, con el fin de conseguir una optimización del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, evitar la aparición de dificultades escolares y atenuar los determinantes del fracaso escolar (Baroccio y Hagg, 1999; Blair-Larsen y Williams, 1999; Burns, Griffin y Snows, 1999; Escamilla, 1994; Osborn y Lehr, 1998; Russo, Kosman, Ginsburg, Thompson-Hoffman y Pederson, 1998; Slavin, Madden, Dolan y Wasik, 1996; Swartz, Shook y Klein, 2000).

Por otra parte, cabe señalar que existen también posturas teóricas diferentes en cuanto a cómo conseguir esta adecuada optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. De esta forma, existen las creencias y opiniones de profesionales e investigadores que abogan por la enseñanza de prerrequisitos

básicos, como la psicomotricidad, percepción visoespacial, lateralidad y/o esquema corporal (Condemaín y cols. 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987), frente a las que mantienen otros que defienden que éstos no son los prerequisites más predictivos del éxito lector y apuestan más por el fomento del desarrollo de la metacognición y del lenguaje oral (Adams, 1998; Calero y Pérez, 1993; Carrillo, 1994; Casalis y Louis-Alexandre, 2000; Da Fontoura y Siegel, 1995; Defior y Tudela, 1994; González, 1996; Mahony, Singson y Mann, 2000; Muter y Snowling, 1998; Slavin et al. 1996; So y Siegel, 1997; Stanovich, 1992; Swartz et al., 2000).

Así pues, teniendo en cuenta los resultados de los estudios realizados en otras lenguas y otros sistemas educativos, en este trabajo se apuesta por una intervención temprana de la lectura y una optimización de su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la priorización y sistematización del lenguaje escrito y de destrezas cognitivas-lingüísticas en el currículo escolar, ya que se podría evitar así la aparición de muchos de los atenuantes del fracaso escolar, facilitar el rendimiento académico de los alumnos y mejorar el desarrollo profesional de los maestros. En Australia (1984), Canadá (1988), California (1991), Gran Bretaña (1991) y México (1997), como consecuencia del problema del bilingüismo y de los problemas de alfabetización que están encontrando en las últimas décadas, se viene desarrollando la aplicación de varios proyectos de investigación en esta línea, por sus excelentes implicaciones educativas (Allington y Woodside-Jiron, 1999; House, 1996; Jones, 1996).

A este respecto, el objetivo general de este trabajo¹ es analizar los efectos en el rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito desde Educación Infantil (4 años) hasta Primaria (6 - 7 años), cuya finalidad es fomentar el desarrollo cognitivo-lingüístico y priorizar y sistematizar el acto lectoescriptor en el currículo escolar a través de una propuesta de cambio curricular. De manera más específica, se pretende en un principio evaluar el rendimiento en exactitud y comprensión lectora desde 2º curso de Educación Infantil (4 años) hasta finalizar 1º de Educación Primaria (6 - 7 años); por otra parte, elaborar y aplicar un programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en estos niveles escolares; y, por último, analizar los efectos de la aplicación del programa de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el rendimiento en exactitud y comprensión lectora desde edades tempranas.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación BSO-2001-1826, financiado por el MCyT y con fondos FEDER.

De esta forma, en primer lugar, se espera encontrar que los alumnos del grupo al que se le aplica el programa de intervención (grupo experimental) alcancen mejor rendimiento en exactitud lectora (reconocimiento de letras, sílabas, palabras, pseudo-palabras, frases y textos) que los alumnos a los que no se les aplica el programa (grupo control). En segundo lugar, se espera encontrar que los alumnos del grupo al que se le aplica el programa (grupo experimental) alcancen mejor rendimiento en comprensión lectora (acceso al significado de palabras, frases y textos) que los alumnos a los que no se les aplica el programa (grupo control).

Método

Muestra

Para la elección de la muestra se llevaron a cabo distintas actuaciones. En primer lugar, todos los colegios (públicos y concertados) de Málaga capital (España) fueron catalogados en tres grupos, según la zona de alfabetización de la provincia (alta, media y baja). En segundo lugar, se eligieron al azar cinco colegios públicos y concertados de las zonas de alfabetización media y baja, formándose dos grupos: los que aplicarían voluntariamente el programa de intervención (grupo experimental) y los que no aplicarían el programa (grupo control). Finalmente, en cada grupo de estudio se eligieron a aquellos sujetos de habla castellana que no presentaban alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales y con un nivel intelectual normal. De esta forma, la regla de asignación de los sujetos a cada grupo ha sido no aleatoria y no conocida, que es la que se suele utilizar en este ámbito de estudio (Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo, 1995), ya que los grupos son similares sólo en algunas variables, no pudiéndose controlar a priori que fuesen iguales en todas las variables de estudio (los sujetos pertenecen a aulas ya formadas en los centros escolares).

Así pues, la muestra quedó constituida por un total de 106 sujetos, distribuidos entre el grupo control (n=32) y el grupo experimental (n=74). Todos los sujetos empezaron cursando segundo curso de Educación Infantil, con edades en torno a los cuatro años (cuatro años y un mes) y finalizaron primero de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 6 y 7 años (6 años y 8 meses). Todos ellos pertenecían

a diferentes colegios públicos y concertados de zonas socio-culturales medio-bajas de Málaga capital, de habla castellana, no presentaban alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales y sus niveles intelectuales eran normales.

Instrumentos de medida

Los instrumentos que se han utilizado para la evaluación de las distintas variables de estudio han sido las pruebas REL y RCL que miden, respectivamente, rendimiento en exactitud y comprensión lectora (Barba, Delgado y González, 2004; Delgado, 2005). La puntuación total en cada variable de estudio es el número total de aciertos obtenido por cada sujeto en cada una de estas pruebas.

La prueba REL está compuesta por diferentes subpruebas: *Reconocimiento de letras*, que incluye todas las vocales y consonantes del abecedario español; *Reconocimiento de sílabas*, que está compuesta por diferentes tipos de sílabas (directas, inversas, trabadas y trabadas mixtas); *Reconocimiento de palabras*, que está formada por palabras de distinta longitud y frecuencia (monosílabas y trisílabas familiares e infrecuentes); *Reconocimiento de pseudopalabras*, formada por pseudopalabras de distinta longitud (bisílabas y trisílabas); *Reconocimiento de frases*, que está compuesta por frases de distinta longitud (hasta seis palabras) y complejidad (palabras de distinta frecuencia y familiaridad); y, por último, *Reconocimiento de textos*, formada por textos graduados en longitud, familiaridad del contenido y complejidad lingüística.

La prueba RCL está compuesta por las siguientes subpruebas: *Comprensión de palabras*, formada por tareas de asociación palabra-dibujo y definición de palabras de distinta complejidad y frecuencia (concretas y abstractas; familiares y menos familiares); *Comprensión de frases*, compuesta por la tarea de completar frases con alternativas; y, por último, *Comprensión de textos*, que está formada por preguntas acerca de las ideas principales de textos de distinta complejidad lingüística.

Diseño y procedimiento

De acuerdo a la naturaleza y a los objetivos del trabajo, se ha llevado a cabo un diseño cuasi-experimental y longitudinal con medidas pretest-postests (cuatro mediciones) y fases de intervención (tres períodos) con dos variables de estudio (rendimiento en exactitud lectora y rendimiento en comprensión lectora) y con un grupo expe-

rimental (al que se le aplica el programa de intervención psicoeducativa) y un grupo control (que sigue el currículo oficial establecido).

El procedimiento llevado a cabo se desarrolla en distintas fases de evaluación e intervención. Las fases de evaluación fueron cuatro. La primera fase fue la de evaluación pretest y se llevó a cabo en septiembre del año 2000. Las otras evaluaciones (postests) se realizaron tras la aplicación de los distintos periodos de intervención, en los meses de mayo y junio del año 2001, 2002 y 2003. Las fases de intervención fueron tres y se llevaron a cabo entre los meses de octubre a mayo de los años 2000-01, 2001-02 y 2002-03, respectivamente.

Las evaluaciones realizadas se llevaron a cabo siempre con las mismas pruebas y a cada sujeto individualmente de forma ciega, en horario lectivo y en un aula acondicionada para tal fin, por licenciados en Psicología.

En las fases de intervención, los sujetos del grupo control no recibieron la aplicación del programa de intervención diseñado, sino que se les impartió la enseñanza reglada por los objetivos curriculares oficiales de Educación Infantil y Primaria, establecidos por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Andalucía (Decreto 105 y 107, 1992). Cabe destacar, por un lado, que las maestras que llevaron a cabo la enseñanza de estos contenidos en las aulas ordinarias no recibieron ningún tipo de información o preparación previa sobre la enseñanza de la lengua escrita y, por otro lado, que a pesar de que estos contenidos estaban relacionados con la aproximación al lenguaje escrito y con el fomento del lenguaje oral en Educación Infantil, no se desarrollaron de forma sistemática y prioritaria en el aula, sino que se les dedicó una duración semanal no concreta y no constante. Además, el inicio de la enseñanza de la lectura de manera más específica se llevó a cabo a partir del primer curso de Educación Primaria.

Por otra parte, a los sujetos del grupo experimental se les aplica el programa de intervención elaborado conjuntamente con las maestras que iban a aplicarlo mediante la realización de seminarios y talleres donde se establecieron los objetivos, contenidos y procedimientos del mismo y se crearon y recopilaban materiales necesarios para su aplicación. Estos seminarios y talleres también sirvieron para la instrucción y el adiestramiento de las maestras en cuanto al análisis de los procesos psicológicos implicados en la lengua escrita y de los métodos de enseñanza de la misma. Asimismo, se les recomendó la lectura de libros y artículos sobre estos contenidos. La aplicación del programa de intervención se lleva a cabo por las maestras en las aulas ordinarias y se realiza un seguimiento periódico a través de la observación directa, de entrevistas y de talleres con ellas, individualmente y en grupo, con el fin de analizar sus expe-

riencias, resolver las dificultades que se iban encontrando y comentar y valorar los logros obtenidos.

Cabe señalar que los objetivos establecidos en el programa de intervención psicoeducativa hacen referencia al fomento prioritario y sistemático en el aula del adiestramiento en la lectura, la escritura, el conocimiento fonológico (conocimiento silábico y fonémico), el desarrollo fonológico (articulación y discriminación de fonemas), el desarrollo semántico (categorización de conceptos e identificación de familias léxicas) y el desarrollo morfosintáctico (identificación y distinción del valor de las palabras en distintos tipos de oraciones). Estos contenidos se secuenciaron por año y trimestre, según criterios evolutivos, de menor a mayor complejidad cognitiva. En las Tablas I y II quedan recogidos dichos contenidos que aparecen diferenciados por periodo de intervención y área de trabajo. Además, se trabajaban de manera conjunta e interrelacionada, con un tiempo de dedicación diario de dos horas y media, de forma individual y colectiva a través del currículo escolar con el fin de sistematizar y diversificar lo aprendido y de fomentar la conciencia y el gusto por leer y escribir. Las tareas se llevaron a cabo a través de la lectura de libros con temas de la vida cotidiana que fomentaban la educación en valores (convivencia, solidaridad, cooperación, medio ambiente, etc.) y cercanos al vocabulario de los niños, con ejercicios de lápiz-papel dibujando sobre lo leído y escrito y con diálogos y conversaciones donde se formulaban preguntas para que los sujetos aprendieran, reflexionaran y pensaran sobre lo que tenían que realizar y lo que habían llevado a cabo en cada una de las actividades programadas.

Resultados

Para el análisis de los datos se han calculado los estadístico-descriptivos de todas las variables de estudio y se ha realizado un análisis de varianza de medidas repetidas con la prueba Anova de dos factores con medidas repetidas en un solo factor, tras comprobar los supuestos de homocedasticidad con la prueba de Levene y el supuesto de esfericidad con la prueba de Mauchly. Se realizaron los diferentes contrastes de hipótesis referidos al factor inter-sujeto, factor intra-sujeto y al factor interacción evaluación-grupo para comprobar el efecto de la intervención; es decir, para averiguar si existen diferencias significativas entre grupos a lo largo de las

TABLA I. Contenidos desarrollados para la lectura y la escritura

AÑO	CONTENIDOS DESARROLLADOS PARA LA LECTURA	CONTENIDOS DESARROLLADOS PARA LA ESCRITURA
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de mñéges y pidogramas - Reconocimiento de vocales y consonantes p, m, n, ñ, l, s, ú, d, b, h, dz - Reconocimiento de sílabas directas con esas letras - Reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras - Reconocimiento de frases cortas (2-3 palabras) con esas palabras - Reconocimiento de cuento corto (2 cuentos) - Comprensión de palabras y frases leídas con esas letras - Comprensión de cuento corto con las palabras y frases trabajadas A 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento (copia y dictado) de las vocales - Reconocimiento (copia y dictado) de las consonantes p, m, n, ñ, l, s, ú, d, b, h, dz - Reconocimiento (copia y dictado) de palabras bisílabas con esas letras - Reconocimiento (copia y dictado) de frases (2-3 palabras) con esas palabras trabajadas - Espaciado organización y direccionalidad en el papel
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de pñogramas - Repaso de letras estudiadas el curso anterior - Reconocimiento de consonantes: f, h, ch, k, cl, g, x, w - Reconocimiento de sílabas directas con esas letras - Reconocimiento de sílabas inversas con s, l, n, r, j, z, m, p, b, d, t, c, g, f - Reconocimiento de sílabas dobles pñ/pñ, bñ/bñ, tr, dr, cr/dl, fñ/fñ, gñ/gñ - Reconocimiento de palabras cortas familiares (bisílabas y trisílabas) - Reconocimiento de palabras cortas no familiares (bisílabas y trisílabas) - Reconocimiento de frases (2-3 palabras, 4-6 palabras y 6-8 palabras) - Reconocimiento de cuentos cortos (6 cuentos) - Comprensión lectora de palabras cortas familiares (bisílabas y trisílabas) y no familiares - Comprensión lectora de frases (3 palabras, 4-6 palabras y 6-8 palabras) - Comprensión lectora de cuentos cortos extracción ideas principales 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso en copia y dictado de las letras estudiadas el curso anterior - Reconocimiento (copia y dictado) de las consonantes: f, h, ch, k, cl, g, x, w - Reconocimiento (copia y dictado) de sílabas directas con esas letras - Reconocimiento (copia y dictado) de sílabas de inversas con s, l, n, r, j, z, m, p, b, d, t, c, g, f - Reconocimiento (copia y dictado) de sílabas dobles pñ/pñ, bñ/bñ, tr, dr, cr/dl, fñ/fñ, gñ/gñ - Reconocimiento (copia y dictado) de palabras familiares (bisílabas y trisílabas) - Reconocimiento (copia y dictado) de palabras no familiares (bisílabas y trisílabas) - Reconocimiento (copia y dictado) de frases de (2-3 palabras, 4-6 palabras y 6-8 palabras) - Redacción dirigida con dibujos sencillos (descripción escrita) - Redacción no dirigida (descripción escrita) - Espaciado organización y direccionalidad en el papel
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de todas las letras en mayúsculas y minúsculas - Reconocimiento de todas las sílabas directas, inversas y mixtas - Reconocimiento de palabras cortas y largas conocidas y desconocidas - Reconocimiento de frases (6 palabras, 8 palabras y 10 palabras) - Reconocimiento de cuentos cortos (12 cuentos) - Comprensión lectora de palabras poco frecuentes (bisílabas y trisílabas) - Comprensión de frases (de 8 a 10 palabras) - Comprensión de textos (Preguntas orales sobre aspectos explícitos en los textos narrativos. Preguntas escritas sobre ideas principales explícitas e implícitas en los textos narrativos. Preguntas sobre el texto según el título. Resumen oral de lo leído. Cambiar oralmente el final de un cuento o texto) - Autorregulación de la comprensión lectora (autopreguntas y relectura) - Pausas y entonación 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento (dictado) de palabras cortas y largas con sílabas directas, inversas y mixtas - Reconocimiento (dictado) de frases (6, 7 y 8 palabras) - Reconocimiento (dictado) de texto (3/4, 4/5 y 5/6 frases) - Uso de mayúsculas en nombre propio y en posición inicial - Uso de los signos de puntuación (punto, interrogación, exclamación) - Uso de m antes de plio - Composición de escritos (Redacción dirigida con dibujos. Redacción dirigida con palabras y/o frases dadas. Redacción espontánea con organización de ideas: describir un objeto o persona. Redacción espontánea con organización de ideas: describir un suceso o acontecimiento. Redacción de un cuento en grupo) - Autorregulación de la escritura (autoconexión y conexión de escritos) - Espaciado organización y direccionalidad en el papel

TABLA II. Contenidos desarrollados para el conocimiento fonológico y el desarrollo lingüístico

AÑO	CONOCIMIENTO SILÁBICO	CONOCIMIENTO FONÉMICO	DESARROLLO FONOLÓGICO	DESARROLLO SEMÁNTICO	DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas - Identificar sílabas iniciales con las letras trabajadas - Identificar rimas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de fonemas en posición inicial - Identificación de fonemas en cualquier posición - Reconocimiento estructura vocálica de palabras con las letras trabajadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación y discriminación de los sonidos (fonemas) de las letras estudiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir dibujos (personas, objetos, acciones.) - Elegir el término que define a un dibujo (personas, objetos, acciones.) - Asociación dibujo-palabra y definición - Clasificar dibujos de distintas categorías (animales, ropas, juguetes...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar 2/3 dibujos para construir una historia y explicarla - Ordenar 2/3 palabras para construir una frase con las palabras trabajadas - Completar frases (2/3 palabras) con alternativas
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas - Identificar sílabas en cualquier posición - Identificar rimas - Añadir sílabas - Omisión de sílabas - Encadenamiento de palabras 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de fonemas en cualquier posición - Reconocimiento de la estructura vocálica de las palabras - Recuento de fonemas en palabras - Adición de fonemas en palabras - Omisión de fonemas en palabras 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación y discriminación de los sonidos (fonemas) de las letras estudiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir dibujos (personas, objetos, acciones) - Definición oral de palabras - Asociación dibujo-palabra - Asociación dibujo-palabra y definición - Asociación palabra-definición - Clasificar dibujos por categoría semántica 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar palabras de una frase oral y escrita - Ordenar dibujos para construir una historia oral - Completar frases con dibujos - Ordenar 3-5 palabras para construir una frase - Completar frases con palabras de apoyo y sin apoyo
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y hacer rimas - Añadir sílabas - Omisión de sílabas - Encadenamiento de palabras - Sustituir sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> - Añadir fonemas - Omisión fonemas - Encadenamiento de palabras - Deletrear monosílabas, bisílabas, trisílabas directas, inversas y mixtas - Sustituir fonemas - Adivinar deletreo de monosílabas y bisílabas directas e inversas 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación y discriminación de los sonidos (fonemas) de las letras estudiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Categorizar y clasificar conceptos, según varios criterios - Identificar absurdos de contenido - Buscar sinónimos - Buscar antónimos - Construir y resolver sopa de letras con definiciones - Resolver crucigramas 	<ul style="list-style-type: none"> - Completar frases - Ordenar palabras y construir frases - Ordenar frases y construir un texto - Concordancia de género (masc/fem.) - Concordancia de número (sing/pl)

distintas mediciones. Por último, se realizaron las pruebas post-hoc mediante el método de Bonferroni, basado en la distribución T-Student, que muestra las diferencias específicas entre evaluaciones en cada grupo y las diferencias concretas entre grupos en cada evaluación (Blanca y Rando, 1999).

Resultados obtenidos en el rendimiento en exactitud lectora

En la Tabla III se presentan los estadísticos descriptivos del Rendimiento en Exactitud Lectora (REL) obtenidos por los dos grupos de sujetos en las cuatro evaluaciones. En esta tabla se observa cómo ha habido un aumento en las puntuaciones medias en la segunda, tercera y cuarta evaluación con respecto a la evaluación inicial (pretest), tanto en el grupo experimental como en el grupo control, siendo mayor en el grupo experimental (Tabla III y Figura I). Se observa que el grupo experimental ha pasado de tener una $\bar{x} = 1.51$ en la evaluación inicial, a una $\bar{x} = 14.26$ en la segunda, una $\bar{x} = 124.35$ en la tercera, y una $\bar{x} = 307.80$ en la cuarta y última evaluación. Por otro lado, también se encuentra como el grupo control ha pasado de tener una $\bar{x} = 1.87$ en la evaluación inicial a una $\bar{x} = 6.44$, $\bar{x} = 50.56$ y $\bar{x} = 209.44$ en la segunda, tercera y cuarta evaluación, respectivamente. Así, a lo largo de las distintas evaluaciones, las puntuaciones medias de los dos grupos han aumentado progresivamente, encontrándose diferencias a favor del grupo experimental.

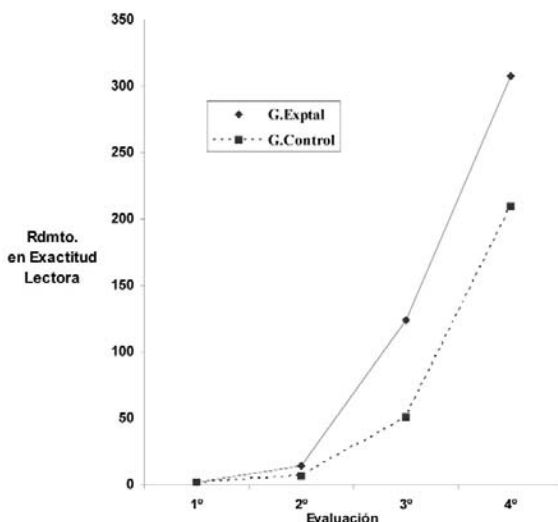
TABLA III. Datos Estadístico-descriptivos del rendimiento en exactitud y comprensión lectora en ambos grupos y en las distintas evaluaciones

Variable	Grupo	Ev.1		Ev.2		Ev.3		Ev.4	
		\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
REL	E	1.51	2.37	14.26	7.14	124.35	117.65	307.80	61.08
	C	1.87	1.94	6.44	4.88	50.56	85.34	209.44	100.46
RCL	E	0.03	0.16	0.30	1.14	16.15	11.78	31.05	5.79
	C	0	0	0	0	5.41	8.77	18.38	7.93

Para analizar si estas diferencias son significativas y debidas al efecto de la intervención, se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas en esta variable de estudio, comprobándose el supuesto de Homocedasticidad ($F_{(1,104)}=0.45$ y $p=0.50$) y verificándose el supuesto de Esfericidad ($\epsilon = 0.573$).

El análisis de varianza de medidas repetidas muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental, ($F_{(1,104)}=36.83$; $p<0.001$), rechazándose la hipótesis nula del factor inter-sujeto que hace referencia a la no existencia de diferencias entre las medias de los grupos en rendimiento en exactitud lectora. Asimismo, hay que resaltar en este factor la alta adecuación del contraste de hipótesis, obteniéndose una excelente potencia ($\beta=1$) y un considerado tamaño del efecto con $\eta^2=0.26$ (Tabla IV).

FIGURA I. Puntuaciones medias obtenidas en el rendimiento en exactitud lectora



Por otro lado, los resultados rechazan la hipótesis nula del factor intra-sujeto, referente a que no existen diferencias significativas entre las diversas evaluaciones, ya que se muestra un cambio significativo a lo largo de las cuatro evaluaciones ($F_{(1'72,178'29)}=300.27$; $p<0.001$). Se resalta la excelente potencia de contraste de hipótesis ($\beta=1$) en ambos grupos y un considerado tamaño del efecto ($\eta^2 = 0.74$) (Tabla IV).

Por otra parte, se encuentra un efecto significativo de interacción evaluación y grupo ($F_{(1'72,178'29)}=12.54$; $p<0.001$), rechazándose así la hipótesis nula que hace referencia a la no existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las diversas evaluaciones. Se observa una óptima potencia, con un valor de $\beta=0.99$, y un tamaño del efecto suficiente, con $\eta^2=0.10$, tal y como se puede observar en la Tabla IV. En este sentido, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos a lo largo de las diferentes evaluaciones debido al efecto de la aplicación del programa de intervención.

Los contrastes de medida intra-sujetos muestran un significativo efecto lineal y cuadrático para las evaluaciones ($F_{(1,104)}=986.65$ y 141.14 ; $p<0.001$, respectivamente). Éste resulta igualmente significativo para la interacción evaluación-grupo ($F_{(1,104)}=44.99$; $p<0.001$). Así, el modelo más plausible para explicar la variabilidad del rendimiento en exactitud lectora es de tipo lineal, que es el que explica los efectos de la evaluación y de su interacción con el grupo.

TABLA IV. Análisis de varianza de medidas repetidas en rendimiento en exactitud y comprensión lectora

Fuente	mc	gl	F	β	η^2
REL					
<i>Inter sujetos</i>					
Grupo (G)	180160.48	1	36.83 **	1	.26
Error	4891.34	104			
<i>Intra sujetos</i>					
Eval (E)	2211550.29	1.72	300.27**	1	.74
G x E	92400.49	1.72	12.54**	.99	.10
Error	7365.19	178.29			
RCL					
<i>Inter sujetos</i>					
Grupo (G)	3149.116	1	64.32 **	1	.38
Error	48.95	104			
<i>Intra sujetos</i>					
Eval (E)	22389.28	1.63	319.27**	1	.75
G x E	1850.56	1.63	26.38**	1	.20
Error	70.12	169.84			

TABLA V. Comparaciones entre evaluaciones en cada grupo en REL y RCL

Grupo	(I) Evaluación	(J) Evaluación	Diferencia entre medias (I-J)	Significación ^a
REL				
Exptal.	1	2	-12,743	*
		3	-122,838	*
		4	-306,284	*
	2	3	-110,095	*
		4	-293,541	*
		4	-183,446	*
Control	1	2	-4,563	
		3	-48,688	
		4	-207,562	*
	2	3	-44,125	
		4	-203,000	*
		4	-158,875	*

(Continúa)

TABLA V. Comparaciones entre evaluaciones en cada grupo en REL y RCL

Grupo	(I) Evaluación	(J) Evaluación	Diferencia entre medias (I-J)	Significación ^a
REL				
Exptal.	1	2	-,270	
		3	-16,122	*
		4	-31,027	*
	2	3	-15,851	*
		4	-30,757	*
		3	-14,905	*
Control	1	2	0	
		3	-5,406	
		4	-18,375	*
	2	3	-5,406	
		4	-18,375	*
		3	-12,969	*

^aAjuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

* p<.05

Por otra parte, tras examinar las diferencias post-hoc mediante el método Bonferroni, para los niveles de interacción entre cada una de las evaluaciones en cada uno de los grupos en el rendimiento en exactitud lectora, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes evaluaciones en el grupo experimental, aunque en el grupo control sólo se encuentran diferencias significativas entre la primera, la segunda y la tercera con la cuarta evaluación (Tabla V), es decir, existen diferencias significativas en el grupo experimental entre los 4 y 5 años, entre los 4 y 6 años y entre los 5 y los 6 años. Sin embargo, en el grupo control estas diferencias sólo se aprecian cuando los niños llegan a los 6 años, donde sí se observan diferencias con respecto a las puntuaciones obtenidas por estos niños a los 4 y 5 años.

Por último, las diferencias post-hoc encontradas mediante la corrección de Bonferroni entre cada uno de los grupos en cada evaluación nos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las evaluaciones excepto en la evaluación inicial (pretest), donde no se han encontrado diferencias entre los dos grupos (Tabla VI). Así a partir de la segunda evaluación el grupo experimental obtiene mejor rendimiento en exactitud lectora que el grupo control, siendo esta diferencia mayor a medida que se avanza en las evaluaciones y en los años de aplicación del programa. De esta manera, como se puede comprobar en la Tabla VI, el número de periodos de intervención que han recibido los sujetos y el grupo al que pertenecen explican las diferencias observadas en el rendimiento en exactitud lectora y, por lo tanto, la interacción entre ambos factores ejerce efectos conjuntos sobre dicho rendimiento.

Finalmente, podemos concluir que no sólo los dos grupos avanzan a lo largo de los diferentes niveles educativos, sino que el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa en el lenguaje escrito ha obtenido un mayor rendimiento en exactitud lectora que el grupo al que no se le aplicó y que, además, estas diferencias en las puntuaciones del rendimiento en exactitud lectora son mayores cuanto mayor es el nivel educativo, debido a la aplicación del programa de intervención.

TABLA VI. Comparaciones entre grupos en cada evaluación en REL y en RCL

Evaluación	\bar{x} G. Exptal (I)	\bar{x} G. Control (I)	Diferencia entre medias (I-J)	Significación ^a
REL				
1	1.51	1.87	-3.61	
2	14.26	6.44	7.819	*
3	124.35	50.56	73.789	*
4	307.80	209.44	98.360	*
RCL				
1	0.03	0	0.02	
2	0.30	0	.297	*
3	16.15	5.41	10.742	*
4	31.05	18.38	12.679	*

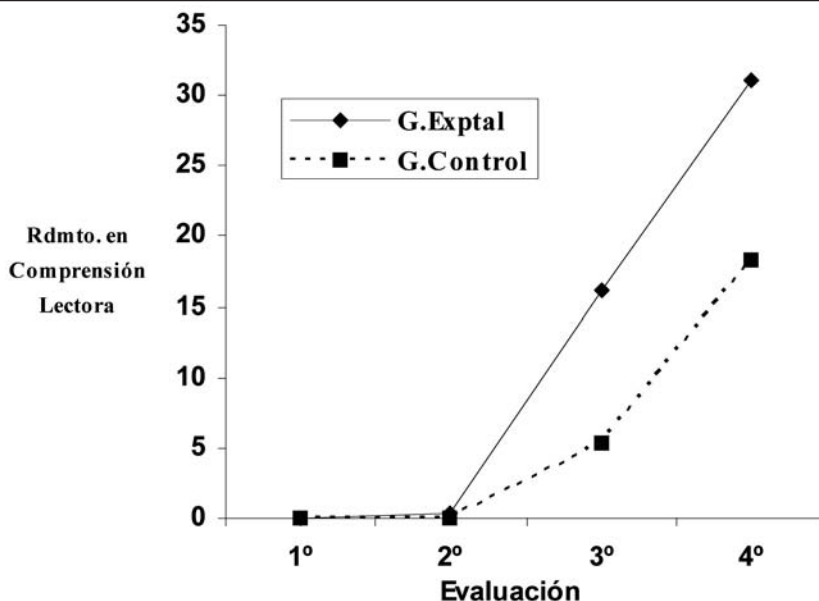
^a Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

* $p < .05$

Resultados obtenidos en el rendimiento en comprensión lectora

En la Tabla III se presentan los datos estadístico-descriptivos del rendimiento en comprensión lectora (RCL) obtenidos por los dos grupos de sujetos en las cuatro evaluaciones. Se observa cómo ha habido un aumento en las puntuaciones medias con respecto a la evaluación inicial (pretest) en la segunda, tercera y cuarta evaluación en el grupo experimental y en la tercera y cuarta en el grupo control (Tabla III y Figura II). El grupo experimental ha pasado de tener una $\bar{x} = 0.03$ en la evaluación inicial a una $\bar{x} = 0.30$ en la segunda, una $\bar{x} = 16.15$ en la tercera y una $\bar{x} = 31.05$ en la cuarta y última evaluación. Por otro lado, se observa que el grupo control no varió su puntuación media inicial en el rendimiento en comprensión lectora ($\bar{x} = 0$) hasta la tercera evaluación, con una $\bar{x} = 5.41$, incrementándose en la cuarta y última ($\bar{x} = 18.38$). Así, ambos grupos han avanzado a lo largo de las evaluaciones y se han encontrado diferencias entre ellos a favor del grupo experimental.

FIGURA II. Puntuaciones medias obtenidas en el rendimiento en comprensión lectora



Con el fin de analizar si estas diferencias son significativas y debidas al efecto de la intervención, se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas en esta variable de estudio y se comprobó el supuesto de Homocedasticidad ($F_{(1,104)}=3.63$ y $p= 0.06$), además de verificarse el supuesto de Esfericidad ($\epsilon = 0.54$).

El análisis de varianza de medidas repetidas (Tabla IV) muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental ($F_{(1,104)} = 64.32$; $p<0.001$). Se rechazaría la hipótesis nula del factor inter-sujeto referida a que no existen diferencias entre las medias de los grupos en rendimiento en comprensión lectora. Así mismo, hay que resaltar en este factor la alta adecuación del contraste de hipótesis, obteniéndose una excelente potencia ($\beta=1$) y un considerado tamaño del efecto con $\eta^2=0.38$ (Tabla IV).

Por otro lado, los resultados rechazan la hipótesis nula del factor intra-sujeto referente a la no existencia de diferencias significativas entre las diversas evaluaciones, u se aprecia un cambio significativo a lo largo de las cuatro evaluaciones ($F_{(1^{\circ} 63, 169^{\circ} 84)} = 319.27$; $p<0.001$). Una vez más se encuentra una excelente potencia de contraste de hipótesis ($\beta = 1$) en ambos grupos y un considerado tamaño del efecto ($\eta^2 = 0.75$) (Tabla IV).

Asimismo, se encuentra un efecto significativo de interacción evaluación y grupo ($F_{(1\ 63,169\ 84)} = 26.38$; $p < 0.001$) y se descarta la hipótesis que hace referencia a la no existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las diversas evaluaciones. Se obtiene una potencia máxima de $\beta = 1$ y un tamaño del efecto suficiente de $\eta^2 = 0.20$, tal y como se puede observar en la Tabla IV. Por lo tanto, se han encontrado diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a lo largo de todas las evaluaciones debido al efecto de la aplicación del programa de intervención.

Los contrastes de medida intra-sujetos muestran un significativo efecto lineal, cuadrático y cúbico para las evaluaciones ($F_{(1,104)} = 1121.76, 122.19$ y 4.51 ; $p < 0.05$, respectivamente) y también resulta significativo el efecto lineal para la interacción evaluación y grupo ($F_{(1,104)} = 91.508$; $p < 0.001$). Así, el modelo más plausible para explicar la variabilidad del rendimiento en comprensión lectora es el de tipo lineal, ya que es el que explica los efectos de la evaluación y de su interacción con el grupo.

Por otra parte, tras examinar las diferencias post-hoc mediante el método Bonferroni, para los niveles de interacción entre cada una de las evaluaciones en cada uno de los grupos, los resultados muestran que en el grupo experimental existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes evaluaciones, excepto en la interacción de la evaluación inicial (pretest) con la segunda evaluación, donde no se observan diferencias estadísticamente significativas (Tabla V). Por otro lado, en el grupo control se encuentran diferencias significativas únicamente entre la primera, segunda y tercera con la cuarta evaluación, pero no entre la primera con la segunda y la tercera, ni entre la segunda con la tercera evaluación. Por tanto, existen diferencias significativas en el grupo experimental entre los 4 y 5 años, entre los 4 y los 6 años y entre los 5 y los 6 años. Sin embargo, en el grupo control estas diferencias sólo se aprecian a partir de los 6 años con respecto a los 4 y 5 años.

Por último, las diferencias post-hoc encontradas con la corrección de Bonferroni para los niveles de interacción entre cada grupo en cada evaluación nos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en todas las evaluaciones, excepto en la evaluación inicial (Tabla VI), es decir, no sólo se encuentra que el grupo experimental obtiene un mejor rendimiento en comprensión lectora que el grupo control sino que, además, las diferencias encontradas entre ambos grupos en dicho rendimiento aumentan a medida que se avanza en los años de aplicación del programa. De esta manera, como se puede comprobar en la Tabla VI, el número de períodos de intervención que han recibido los sujetos y el grupo al que pertenecen explican las diferencias observadas en el rendimiento en comprensión lectora. Así, la interacción entre ambos factores ejerce efectos conjuntos sobre dicho rendimiento.

De esta forma, podemos concluir que ambos grupos evolucionan en el transcurso del tiempo, aunque el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa en el lenguaje escrito ha obtenido un mayor rendimiento en comprensión lectora que el grupo al que no se le aplicó dicho programa. Además, estas diferencias en el rendimiento en comprensión lectora son mayores cuanto más alto es el nivel educativo debido a la aplicación del programa de intervención.

Discusión y Conclusiones

En este trabajo se ha intentado comprobar la mejora del rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, resultante de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito desde Educación Infantil hasta finalizar el primer curso de Educación Primaria.

Los resultados muestran diferencias significativas en el rendimiento en exactitud y comprensión lectora, en los factores inter-sujeto, intra-sujeto y en la interacción grupo-evaluación, y destaca una alta potencia, así como un considerado tamaño del efecto de la intervención en cada una de estas variables. Por tanto, aunque ambos grupos avanzan desde el segundo curso de Educación Infantil hasta primero de Educación Primaria en exactitud y comprensión lectora, sin embargo, el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito ha alcanzado mejores puntuaciones a lo largo de las distintas evaluaciones debido a la aplicación del mismo.

Con respecto a los análisis realizados *a posteriori*, cabe destacar, por un lado, que los cambios ocurridos en el grupo control son más perceptibles y patentes a partir de los 6 años tanto en rendimiento en exactitud como en comprensión lectora, es decir, cuando los niños entran en la Educación Primaria y comienzan con la enseñanza formal de la lectoescritura. Sin embargo, en el grupo experimental dichos cambios tienen lugar en el rendimiento en exactitud lectora desde el primer año de aplicación del programa (desde los 4 años) y en el rendimiento en comprensión lectora desde el segundo año de aplicación del mismo (5 años) después de que han automatizado el reconocimiento de palabras.

Por otro lado, se observa que el grupo al que se le aplicó el programa de intervención alcanza en todas las evaluaciones mejores puntuaciones que el grupo que siguió

las directrices del currículo oficial. Además, cabe destacar que estas diferencias entre los grupos son mayores a medida que se avanza en los años de aplicación del programa, y que cuando terminan el primer curso de Educación Primaria, el primer grupo alcanza resultados mejores tanto en exactitud como en comprensión lectora que los sujetos del segundo grupo.

Por tanto, se puede concluir afirmando no sólo que el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa en el lenguaje escrito presenta un mayor rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, que el grupo al que no se le aplicó sino que, además, este rendimiento es mayor cuanto más períodos de intervención hayan recibido los niños. A este respecto hay que destacar la importancia de la preparación de las maestras y de la estructuración, sistematización y naturaleza de los contenidos del programa de intervención del lenguaje escrito que ha sido diseñado y aplicado desde edades tempranas, ya que estas características han contribuido a alcanzar estos resultados.

Estos resultados confirman nuevamente los encontrados en trabajos realizados en otras lenguas y otros sistemas educativos que abogan por la enseñanza de la lectura y la escritura desde temprana edad y proponen cambios curriculares en los proyectos de centros (Allington y Woodside-Jiron, 1999; Baroccio y Hagg, 1999; Burns et al., 1999; Escamilla, 1994; Osborn y Lehr, 1998; Russo et al., 1998; Slavin et al., 1996; Swartz et al., 2000) en contraposición con lo que defienden algunos autores sobre la necesidad de una madurez previa a la enseñanza de la lectura y la escritura, cifrándola más concretamente a partir de los 6 años (Condemarin y cols. 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987). Además, demuestran también que se consigue obtener a largo plazo un mejor rendimiento en lectura, tanto en términos de exactitud como de comprensión lectora, si desde edades tempranas los niños son preparados conscientemente, trabajando y entrenándoles a través del currículo escolar y de los distintos contenidos curriculares en destrezas tales como el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, el desarrollo semántico y el desarrollo morfosintáctico (Calero y Pérez, 1993; Carrillo, 1994; Defior y Tudela, 1994; Elbro, 1996; Muter y Snowling, 1998; Slavin et al., 1996; Stanovich, 1992; Swartz, et al. 2000), confiriendo prioridad a su enseñanza, además de sistematizar y aumentar el tiempo de exposición a ellas (Baroccio y Hagg, 1999; Burns et al., 1999; Slavin et al., 1996; Swartz et al., 2000). Por tanto, aunque en el currículo escolar oficial se propone en edades tempranas un acercamiento al lenguaje escrito a partir de la enseñanza del lenguaje oral, dicha enseñanza tendría que llevarse a cabo de manera sistemática, constante, específica y ampliada.

Finalmente, cabe resaltar que otros estudios realizados en otras lenguas y sistemas educativos encuentran también, con la intervención temprana del lenguaje escrito, no sólo mejoras en el rendimiento en la lectura y la escritura de los niños, sino que la aparición de las dificultades de aprendizaje aminoran y el rendimiento en otras áreas curriculares como son las matemáticas, las ciencias sociales y experimentales mejoran, consiguiéndose además un cambio de actitud hacia la enseñanza y hacia las necesidades educativas en los maestros conjuntamente con una mejora del desarrollo profesional de los mismos (Slavin et al., 1996; Swartz et al. 2000). En trabajos posteriores se pretende comprobar si la aplicación de este programa de intervención consigue aminorar la aparición de las dificultades de aprendizaje y si mejora el rendimiento académico de los escolares. Por otro lado, sería interesante poder comprobar si transcurrido algunos años de la aplicación del programa las diferencias en el rendimiento en lectura siguen manteniéndose entre los grupos, ya que si esto ocurriese la importancia y ventajas de la intervención temprana en el lenguaje escrito sería aún más patente, tal y como sucede en otros sistemas educativos y con otras lenguas.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, M. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore, Paul H.: Brookes Publishing Co.
- ALLINGTON, R. L. Y WOODSIDE-JIRON, A. D. (1999). The politics of literacy teaching: How research shaped educational policy. *Educational Researcher*; vol. 28, 8, 3-14.
- ANGUERA, M. T.; ARNAU, J.; ATO, M.; MARTÍNEZ, R.; PASCUAL, J. Y VALLEJO, G. (1995). *Métodos en investigación en Psicología*. Barcelona: Síntesis.
- BARBA, M. J.; DELGADO, M. Y GONZÁLEZ, M. J. (2004). Propuesta de un cambio curricular en Educación Infantil para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. En M. I. FAJARDO; M. I. RUIZ; A. V. DÍAZ Y F. VICENTE (eds.), *Infancia y Adolescencia: Desarrollo psicológico y propuestas de intervención* (149-157). Badajoz: Psicoex.
- BAROCCIO R. Y HAGG, C. (1999). *Enseñanza Inicial de la lectoescritura*. México: Universidad de México.
- BLAIR-LARSEN, S. M. Y WILLIAMS, K. A. (1999). *The balanced reading program*. Newark (USA): International Reading Association.

- BLANCA, M. J. Y RANDO, B. (1999). *Ejercicios de diseños experimentales básicos en Psicología*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- BURNS, M. S.; GRIFFIN, F. Y SNOWS, C. E. (1999). *Starting out right. A guide promoting children's reading success*. WDC (USA): National Academic Press.
- CALERO, A. Y PÉREZ, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- CARRILLO, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3 (6), 279-298.
- CASALIS, S. Y LOUIS-ALEXANDRE, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
- CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. Y MILICIA, N. (1985). *Madurez escolar*. Madrid: CEPE.
- DA FONTOURA, H.A. Y SIEGELL, L. S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese- English Canadian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 139- 153.
- DEFIOR, S. Y TUDELA, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3, (6), 299-320.
- DELGADO, M. (2005). *Intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal*. Málaga: Universidad de Málaga.
- DOWNING, J.; THACKRAY D. V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ELBRO, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453-485.
- ESCAMILLA, K. (1994). Descubriendo la lectura: un programa en español de lectoescritura para las primeras etapas. *An International Journal of Early Literacy*, vol. 1, 1, 71-85.
- GONZÁLEZ, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- HOUSE, E. R. (1996). A framework for appraising educational reforms. *Educational researcher*, 25, (7), 35-46.
- JONES, L. V. (1996). A history of the national assessment of educational progress and some questions about its future. *Educational Researcher*, 25 (7), 214-222.
- MAHONY, D.; SINGSON, M. Y MANN, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12. 219- 252.
- MARCHESI, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, extraordinario, 15-36.

- MOLINA, S. (1991). *Batería diagnóstica para la competencia básica para el aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.
- MUTER, V. Y SNOWLING, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: the role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 231-242.
- MUCHELLI, B. Y BOURCIER, J. (1985). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*. Madrid: Cincel.
- OLLERO, L. C. (2005). Sociedad lectora y educación: presentación. *Revista de Educación*, extraordinario, 5-8.
- OSBORN, J. Y LEHR L. (1998). *Literacy for all. The Guilford issues in teaching and learning*. New York (USA): Academic Press.
- REVUELTA, R. Y GUILLÉN, F. (1987). *Madurez y edad inicial para la lectura*. Comunicación presentada al Quinto CEL, 154-155.
- RUSO, M.; KISMAN, G.; GINSBURG, A.; THOMPSON-HOFFMAN, S. Y PEDERSON, J. (1998). *A compact for reading and School-home Links*. USA: Department of Education.
- SLAVIN, R. E.; MADDEN, N. A.; DOLAN, L. Y WASIK, B. A. (1996). *Every child, every school: Success for all*. California: Corwin Press, Inc.
- SO, D. Y SIEGEL, L. S. (1997). Learning to read Chinese: Semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 1-21.
- STANOVIC, K. E. (1992). *Speculations on the Causes and consequences of individual differences on early reading acquisition*. En P. H. GOUGH; L. C. EHRI Y R. TREIMAN (eds.). *Reading Acquisition*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate.
- SWARTZ, S. L.; SHOOK, R. E. Y KLEIN, A. F. (2000). *California Early Literacy Learning*. Redlaus, CA: Foundation for California early literacy learning.

El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación

María Soledad Ibarra Sáiz

marisol.ibarra@uca.es

Gregorio Rodríguez Gómez

Universidad de Cádiz

Resumen

La progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está posibilitando la introducción de algunos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas universitarias. Así, la autoevaluación y el trabajo colaborativo a través de pequeños grupos son algunas de las estrategias metodológicas y evaluativas que cada vez se están utilizando con más frecuencia por parte del profesorado universitario.

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre cómo valoran los alumnos universitarios el trabajo en grupo colaborativo, y se analiza si las valoraciones que realizan son fiables siguiendo un diseño de investigación de tipo transversal. Para llevar a cabo este análisis se solicitó a un total de 274 alumnos universitarios en las titulaciones de Diplomado Maestro y Licenciado en Psicopedagogía, que habían utilizado el trabajo en grupo como actividad cotidiana en sus asignaturas, que cumplimentaran el *Autoinforme de Interacción Grupal* (AIG). Este instrumento se ha diseñado y construido sobre la base de otros anteriores, con el objetivo de analizar la calidad de las interacciones grupales en torno a nueve dimensiones fundamentales: cuestiones exploratorias, razonamiento acumulativo, gestión de conflictos, composición grupal, características de las tareas, procesos y procedimientos, motivación individual y grupal, evaluación de la ejecución y condiciones generales.

Este instrumento ha resultado de fácil utilización en el aula con alumnos universitarios y exige un ejercicio de reflexión y corresponsabilidad por parte del alumnado. Además, tiene una gran potencialidad para ofrecer información sobre aspectos relacionados con el trabajo en grupo que pueden ser objeto de análisis, evaluación y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del propio alumnado universitario.

Palabras clave: autoevaluación, trabajo colaborativo, interacción grupal, evaluación alternativa.

Abstract: *Collaborative Groups in University Classrooms: Reflections on Self-assessment*

The progressive establishment of the European Higher Education Area (EHEA) is facilitating the introduction of some changes in the teaching-learning process taking place in university classrooms. Thus, self-assessment and small-group collaborative work are some of the most popular methodological and evaluation strategies used today by university faculty.

This article presents the results of a study on how university students value group work and analyzes whether or not those judgments are reliable, according to a transversal research design. In order to carry out this analysis, we requested a total of 274 university PGCE and Psycho-pedagogy students, who had used group work themselves as a common activity on their courses, to fill out the '*Group Interaction Self-report*' (GIS). This instrument has been designed and built on previous ones, with the aim of analyzing the quality of group interactions focused on nine fundamental dimensions: exploratory questions, cumulative reasoning, conflict handling, group composition, task characteristics, processes and procedures, individual and group motivation, performance evaluation and general conditions.

This instrument has been easy to implement in classrooms with university students and requires a process of reflection and joint responsibility on the students' part. Moreover, it has a great potential to provide information on aspects related to group work, potentially subject to analysis, evaluation and improvement in the teaching-learning process, both by university faculty and students.

Key Words: self-assessment, collaborative group, group interaction, alternative assessment.

El proceso de convergencia europea en el contexto de la Educación Superior está posibilitando prestar una atención especial a estrategias alternativas a las puestas en práctica tradicionalmente en las aulas universitarias. Esta investigación se centra en dos de ellas: la autoevaluación y el trabajo en grupo.

Fijar la atención en la evaluación, como manifiestan Brakke y Brown (2002), permite situarse en un marco efectivo para trabajar en las instituciones educativas y una forma de centrarse en lo realmente importante: el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Afirmaban Glaser y Silver (1994) que «un programa de evaluación se debe juzgar -ahora y en el futuro- en términos de su efectividad para ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado». No obstante, como han puesto de manifiesto Brown y Glasner (2003), la evaluación se ha entendido de manera tradicional como un procedimiento mediante el cual un grupo de personas (profesores) hace un juicio sobre la actuación o trabajo de otro grupo de personas (estudiantes), situándose así en la esfera del ejercicio del poder.

Si se plantea la necesidad de que los estudiantes desarrollen su capacidad de autonomía, confianza en sí mismos, trabajo en equipo o aprender a aprender, es preciso considerar la evaluación desde posiciones críticas (Reynolds y Trehan, 2000) que faciliten, favorezcan y se constituyan en factor de aprendizaje para el desarrollo de estas capacidades.

Una de las estrategias para favorecer la corresponsabilidad en el proceso de toma de decisiones que supone la evaluación consiste en compartir el poder de la evaluación entre todos los grupos implicados: profesorado y alumnado. Ello conduce a la consideración de la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

La importancia de la participación en la evaluación ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores, destacando en este sentido, aunque en un contexto general de educación, el trabajo de Bordas y Cabrera (2001). De forma más específica, Dochy, Segers y Sluijmans (1999) han analizado la utilización de la autoevaluación, la evaluación por compañeros y la coevaluación en el contexto de la educación superior, evidenciando la importancia que tiene la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación y la necesidad de seguir profundizando en el estudio sistemático del mismo. Las aportaciones presentadas en los capítulos de Brew (2003), Jordan (2003), Lapaham y Webster (2003) y Roach (2003) en la edición de Brown y Glasner (2003) son aportaciones y ejemplos concretos de la utilización y los resultados obtenidos con esta estrategia evaluativa.

Por lo que se refiere al segundo aspecto sobre el que se centra esta investigación (el trabajo en grupo) la literatura está plagada de aportaciones sobre el valor y la utilidad de esta estrategia metodológica, destacando los trabajos clásicos de Slavin (1985) o Johnson, Johnson y Holubec (1999), en el contexto de la educación primaria o secundaria o revisiones actualizadas generalistas para el caso de la educación superior como la aportada por López (2005) o más específicas como las ofrecidas por Gupta (2004). Boud, Cohen y Sampson (1999), por su parte, realizan sugerencias concretas para la utilización del aprendizaje en grupo, de tal forma que suponga un enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos universitarios.

Las dificultades y problemas inherentes a la evaluación de la actuación o ejecución de los sujetos que trabajan en grupo cooperativo han sido puestas de manifiesto por trabajos como los de King y Behnke (2005), quienes destacan cómo las mismas se convierten en factores que dificultan la puesta en práctica de esta estrategia colaborativa, ofreciendo algunas estrategias metodológicas que permitan minimizar estas resistencias.

Desde hace tiempo un grupo de profesores universitarios viene utilizando en sus aulas el trabajo en pequeño grupo, con carácter colaborativo, que podríamos caracterizar por el seguimiento de los siguientes pasos:

- Constitución al iniciar el curso de los grupos con un total de entre 3 y 5 miembros cada uno.
- Asignación de tareas y actividades que se realizarán en grupo a lo largo de la duración de la asignatura.
- Determinación del proceso de evaluación y calificación de las actividades y productos realizados por los grupos de trabajo.
- Autoevaluación de las actividades tanto individuales como grupales.
- Evaluación por los compañeros.

A partir del uso de esta metodología se plantearon los siguientes interrogantes objeto de investigación:

- ¿Cómo valoran en general los alumnos universitarios el trabajo en grupo?
- Las valoraciones realizadas por los propios alumnos, ¿son realmente fiables?, ¿pueden constituirse en un ejercicio de autocomplacencia?
- ¿Valoran de manera diferencial los alumnos universitarios el trabajo en grupo en función de la titulación que estudian o el curso en el que se encuentran?
- ¿Podríamos establecer propuestas de cambio o mejora a partir de la autoevaluación de los propios alumnos universitarios sobre su trabajo en grupo?

A lo largo de esta investigación se intenta dar respuesta a estos interrogantes y de informar acerca de los resultados obtenidos al analizar la calidad de la interacción grupal sobre la base de la evaluación que los propios alumnos universitarios han realizado de su participación en actividades grupales tras finalizar su actividad académica.

Método

Diseño

Uno de los aspectos que se consideraron como influyentes en las posibles valoraciones por parte del alumnado se refería al tiempo, concretado en el curso académico

en el que se encontraban matriculados. Por ello, se optó por seguir en la investigación un diseño longitudinal transversal simultáneo, tomando las medidas como postest con el fin, como señalan Walter y Burnhill (1988), de describir más que de establecer relaciones causales.

En este caso se trataba de diferentes grupos de edad que se estudian en el mismo momento del tiempo (final del curso académico 2005-06). En el cuadro I se representa el diseño seguido.

CUADRO I. Matriz de datos del diseño transversal

Grupo de edad	Muestra	Tiempo	Variables observadas
A1	S1	T1	IG1, IG2, IG3, IG4, IG5, IG6, IG7, IG8, IG9
A2	S2	T1	IG1, IG2, IG3, IG4, IG5, IG6, IG7, IG8, IG9
A3	S3	T1	IG1, IG2, IG3, IG4, IG5, IG6, IG7, IG8, IG9
A4	S4	T1	IG1, IG2, IG3, IG4, IG5, IG6, IG7, IG8, IG9

Los grupos de edad A1, A2, A3 y A4 se refieren a los correspondientes 2^o, 3^o, 4^o y 5^o año de permanencia en la universidad. Concretamente fueron los siguientes grupos (muestra): S1 (2^o Maestro Educación Especial), S2 (3^o Maestro Educación Infantil y Educación Física), S3 (1^o Psicopedagogía) y S4 (2^o Psicopedagogía), todos ellos de la Universidad de Cádiz.

Las variables observadas (IG1, ..., IG9) se corresponden con las dimensiones del Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) que se presenta a continuación.

Instrumento: Autoinforme de Interacción Grupal (AIG)

El instrumento construido para recabar la información sobre las variables objeto de análisis de esta investigación fue el *Autoinforme de Interacción Grupal (AIG)*, que se elaboró sobre la base de la adaptación y unión de dos instrumentos. Concretamente el Cuestionario de Interacción Grupal, elaborado por parte de Visschers-Pleijers y otros (2005) y utilizado en el contexto de la enseñanza de las Ciencias de la Salud; y el *Collective Effort Classroom Assessment Technique (CECAT)* diseñado por Walter y Angelo (1998) para una utilización más amplia.

El *Cuestionario de Interacción Grupal de Visschers-Pleijers* y otros (2005) tiene como objetivo evaluar la calidad de las interacciones de los grupos orientadas al aprendizaje cuando trabajan en un contexto de *Aprendizaje Basado en Problemas*. El cuestionario se estructura en un total de once preguntas donde se solicita expresar el grado

de acuerdo con cada una de ellas en una escala tipo Likert de cinco puntos. Estas cuestiones se organizan en torno a tres dimensiones: cuestiones exploratorias, razonamiento acumulativo y gestión de conflictos.

Por su parte, Walter y Angelo (1998) presentan el CECAT como una herramienta diseñada para su utilización en diferentes contextos (proyectos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas..., etc.) donde los alumnos trabajen juntos en pequeños grupos durante un extenso periodo de tiempo como, por ejemplo, un cuatrimestre.

Tras el análisis de sus características y estructuras, se consideró la conveniencia de integrarlos en uno solo, habida cuenta del carácter complementario de ambos. Así, tras la traducción de los mismos, adaptándolos en su significado al contexto universitario español, se unieron en un único instrumento de 30 ítems cuyo contenido y estructura dimensional se recogen en el anexo I.

Se optó por utilizar el concepto de *autoinforme*, frente al de cuestionario, ya que no se plantean cuestiones, sino afirmaciones que suponen expresar por parte del alumnado una valoración de su propia actividad como aprendiz participante en un equipo de trabajo, y no meramente una opinión más o menos fundamentada.

Participantes

El Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) fue cumplimentado por un total de 274 alumnos de las titulaciones reseñadas anteriormente, durante la segunda parte del curso académico 2005-06. La elección de estos alumnos se realizó sobre la base de la experiencia de los mismos al trabajar en grupo para la realización de actividades en diferentes asignaturas de la carrera y, sobre todo, a partir de los siguientes criterios:

- El profesorado debía utilizar metodologías participativas en sus aulas.
- Los trabajos realizados por el alumnado en pequeño grupo tenían que formar parte de su proceso de evaluación y consideración posterior en la calificación final.
- Haber trabajado en pequeños grupos estables durante el curso académico en la asignatura en la cual se pasaba el autoinforme.

En total se entregaron los autoinformes a siete grupos de clase de seis profesores diferentes, aunque todos ellos tenían en común utilizar el grupo como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus correspondientes materias.

En la Tabla I se recoge la distribución del alumnado que contestó al autoinforme, distribuido según las diferentes titulaciones y el curso. De los 274 alumnos que cumplimentaron el autoinforme, el 51,46% se correspondió con alumnos de Psicopedagogía y el 48,56% de las titulaciones de Maestro (especialidades de Infantil, Educación Física y Educación Especial). En el caso de Psicopedagogía, el 51,06% eran alumnos de primero y el 48,95% de segundo. En el caso de las titulaciones de Maestro, el 36,1% eran de segundo curso y el 63,9% de tercero.

TABLA I. Distribución de la muestra en función de la titulación y el curso

TITULACIONES	Curso	N	%
Psicopedagogía	Primero	72	51,06
	Segundo	69	48,94
Subtotal	141		51,46
Maestro	Segundo	48	17,52
	Tercero	85	31,02
Subtotal	133		48,56
Total	274		100

Procedimiento

Durante la última semana de clases se distribuyeron los cuestionarios en las aulas de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía, en el caso de los grupos presenciales, y a través del campus virtual para los grupos semipresenciales de la titulación de Psicopedagogía. En la primera situación se distribuyeron por parte de los profesores responsables de las asignaturas en las que habían venido trabajando en grupo durante todo el curso y los cumplimentaron directamente en el aula, recogiendo los autoinformes por parte del profesorado al finalizar los mismos.

En el caso del campus virtual, los profesores dispusieron (*colgaron*) el autoinforme en el espacio de trabajo virtual de las asignaturas y lo mantuvieron a disposición del alumnado durante una semana. Los alumnos los enviaban a través de la red una vez cumplimentados por su parte.

Una vez recopilados todos los cuestionarios, se procedió al proceso de codificación de los mismos, obteniendo así la matriz de datos original que serviría de base para su posterior análisis que se realizó utilizando el programa SPSS/PC+.

Fiabilidad del autoinforme

A fin de evitar las posibles confusiones y distorsiones que ocasionan las escalas con diferentes puntuaciones, se procedió a sumar las puntuaciones otorgadas en cada ítem de cada dimensión para posteriormente dividir el resultado por el número de ítems de la dimensión correspondiente. De esta forma, todas las dimensiones puntúan entre un mínimo de 1 y un máximo de 5. De la misma forma, se procedió para la puntuación global del autoinforme.

En la Tabla II podemos observar, según las dimensiones del autoinforme, el número de ítems que conforma cada dimensión, las puntuaciones medias obtenidas en cada una de ellas, la desviación típica y el coeficiente alpha para cada una de ellas.

La fiabilidad del autoinforme se analizó sobre la base del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de fiabilidad global de los 30 ítems del autoinforme de 0,92. El grado de consistencia interna en las distintas dimensiones varía entre 0.45 (dimensión 6) y 0.88 (dimensión 8).

TABLA II. Número de ítems, media, desviación típica y coeficiente alpha por cada dimensión

DIMENSIONES	Nº Ítems	0	s	α
IG1. Cuestiones exploratorias	4	4,03	0,54	0,73
IG2. Razonamiento acumulativo	4	4,12	0,57	0,77
IG3. Gestión de conflictos	3	3,78	0,72	0,68
IG4. Composición grupal	4	4,02	0,73	0,77
IG5. Características de las tareas	3	3,74	0,72	0,59
IG6. Procesos y procedimientos	3	3,65	0,98	0,45
IG7. Motivación individual y grupal	4	4,00	0,73	0,75
IG8. Evaluación de la ejecución	2	3,56	0,98	0,88
IG9. Condiciones generales	3	4,00	0,73	0,67
Autoinforme completo	30	3,91	0,48	0,92

Resultados

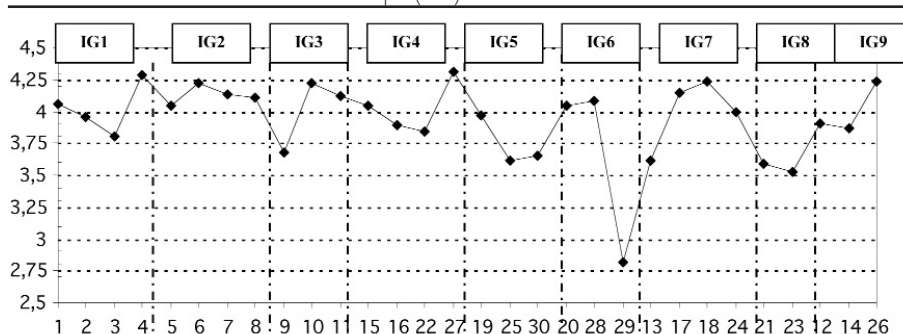
Valoraciones sobre el trabajo en grupo

El primer interrogante que se planteó en la investigación se refería a la descripción de la valoración que podían hacer los alumnos universitarios del trabajo en grupo. A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del Autoinforme de Interacción Grupal (AIG).

En el Gráfico I se representan las puntuaciones medias en cada uno de los ítems que componen las nueve dimensiones del AIG, de esta forma podemos tener una primera imagen del perfil de todos los alumnos que han realizado el autoinforme.

Esta representación gráfica permite detectar, en cada una de las dimensiones, los aspectos más o menos valorados. Así, por ejemplo, en el caso de la dimensión 1 (cuestiones exploratorias) destacan las valoraciones que se hacen de los ítems 3 y 4, el primero por su bajo valor y el segundo por lo alto del mismo.

GRÁFICO I. Perfil de las puntuaciones medias en cada uno de los ítems por cada una de las dimensiones del Autoinforme de Interacción Grupal (AIG)



A continuación profundizaremos en el análisis de cada una de las dimensiones presentadas y centraremos la atención en aquellos aspectos que consideramos más importantes y de mayores consecuencias educativas. Partiremos para ello de los resultados recogidos en el Anexo I, donde se presentan los porcentajes obtenidos para cada una de las opciones de respuesta y la puntuación media y desviación típica de cada uno de los ítems del autoinforme.

En la dimensión *cuestiones exploratorias* es de destacar el alto porcentaje (41,5%) de alumnos que manifiestan su total acuerdo con la búsqueda de alternativas cuando las explicaciones no satisfacían a los miembros del grupo (ítem 4). Por el contrario, se produce una menor utilización del contraste de opiniones, tal y como arrojan los resultados en los ítems 2 y 3, con puntuaciones medias por debajo de 4.

En todos los ítems de la segunda dimensión (*razonamiento acumulado*) las puntuaciones medias están por encima de 4. Destaca pues cómo los grupos han ido elaborando su trabajo a partir de las aportaciones de todos sus miembros (ítem 6). No obstante, si analizamos detenidamente los ítems 5 y 7 podemos observar que son más del 10% los que manifiestan sus dudas respecto a la forma en que en los diferentes

grupos se han ido favoreciendo de la colaboración a través de la participación en la construcción de argumentos o por medio de la complementariedad explicativa.

A través de los resultados sobre *gestión de conflictos* observamos que, en general, los alumnos se muestran mayoritariamente de acuerdo (86,5%) en que cuando se rebaten posicionamientos se argumentan las decisiones (ítem 11), aunque esta casi unanimidad se pierde cuando se trata de presentar ideas contradictorias (ítems 9 y 10).

En la dimensión sobre la *composición grupal* destaca la alta valoración que merece a los alumnos sus propias contribuciones (ítem 27) y cómo se valora positivamente el propio trabajo en grupo (ítem 16). No obstante, se reconoce como un aspecto mejorable el tamaño de los grupos (ítem 22).

Respecto a las *características de las tareas*, se destaca el elevado porcentaje de alumnos que expresan su acuerdo con el interés de las mismas (80%) y su carácter desafiante y retador (61,4%).

En la dimensión *procesos y procedimientos* es de interés observar cómo hay una valoración positiva de la contribución personal al trabajo (con puntuaciones medias de 4,04 y 4,08) pero cómo se reconoce también la contribución del resto de los compañeros al no valorar la propia como excepcional o única (44,3% en desacuerdo o completamente en desacuerdo).

Sobre la *motivación individual y grupal* se destaca el valor que se asigna al grupo como algo importante y valioso para cada uno individualmente, siendo este ítem (18) el que consigue una puntuación media superior, aspecto éste que viene a corroborarse al ser valorado positivamente para los restantes miembros del grupo (ítem 17). No obstante, nos encontramos con algo más del 20% de los alumnos que manifiestan el desigual trabajo realizado por parte de los miembros de los grupos (ítem 13).

En la dimensión *evaluación de la ejecución* observamos cómo se produce una planificación previa de las tareas a realizar, mientras que en la última dimensión (*condiciones generales*) destaca la valoración casi unánime (90,4%) que merece al alumnado las aportaciones que cada uno hace de forma individual.

Diferencias en las valoraciones

Otro de los interrogantes planteados en esta investigación hace referencia a la posible valoración diferencial que pudieran realizar los alumnos universitarios del trabajo en grupo en función de la titulación que estudian o el curso en el que se encuentran matriculados.

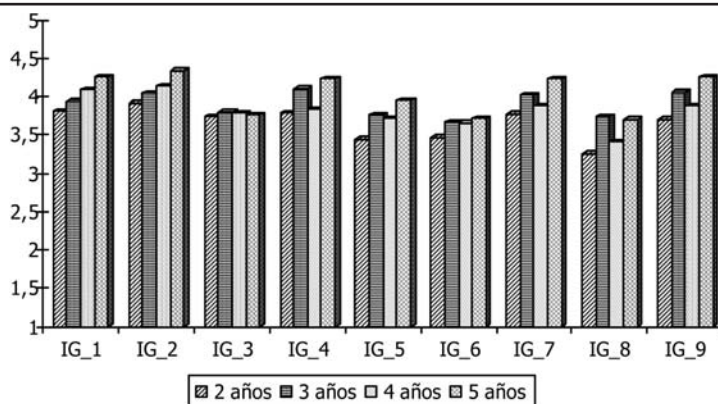
Para analizar las diferencias en cada una de las nueve dimensiones del AIG, en función del número de años de estudios universitarios, procedimos a la realización de un análisis de la varianza y encontramos diferencias estadísticamente significativas en siete de las nueve dimensiones. En la Tabla III se puede observar que las dimensiones en las que no se encuentran diferencias significativas se corresponden con la IG3 (Gestión de conflictos) y la IG6 (Procesos y procedimientos).

TABLA III. Valores F y significación de los mismos en función del número de años en la Universidad

Dimensiones	F	Sig.
IG1	8,548	,000
IG2	6,117	,000
IG3	,097	,962
IG4	5,848	,001
IG5	4,753	,003
IG6	1,668	,174
IG7	5,575	,001
IG8	3,539	,015
IG9	6,669	,000

En el Gráfico III presentamos las puntuaciones medias para cada una de las dimensiones. Destaca cómo en las restantes dimensiones las diferencias suelen manifestarse de forma que es el grupo de mayor número de años el que, por lo general, consigue puntuaciones medias más altas y viceversa.

GRÁFICO III. Puntuaciones medias en cada dimensión en función del número de años en la universidad



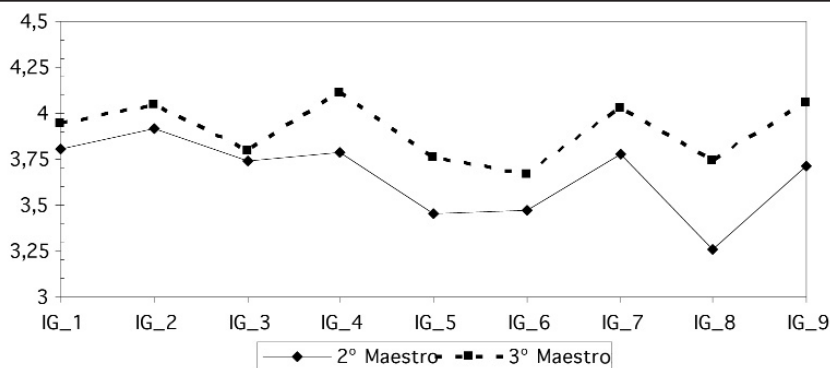
En las dimensiones 1 y 2 se observa un progresivo aumento de las puntuaciones medias. Teniendo en cuenta que las puntuaciones relativas a 2 y 3 años se corresponden

con las puntuaciones de Maestro y las de 4 y 5 con las de Psicopedagogía, se observa que, si tomamos como referencia la titulación, en ambos casos se produce una mayor puntuación en el último año de las mismas.

Para tener una idea más clara de lo que decimos, vamos a proceder a analizar los Gráficos IV y V. En el primero de ellos, el Gráfico IV, se han representado las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos matriculados en la titulación de Maestro, en sus distintas especialidades, pero diferenciados en función del curso (2^o o 3^o).

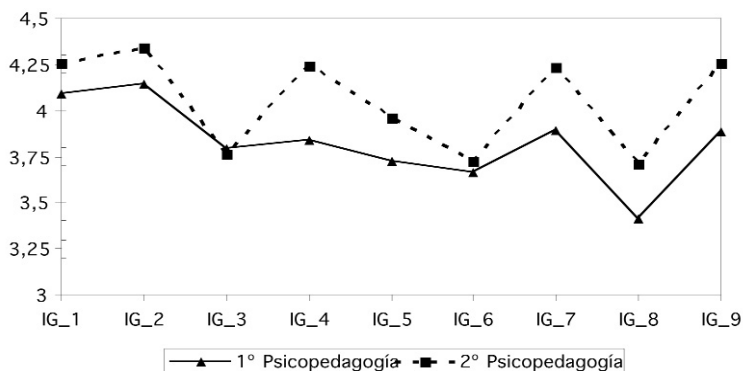
Se constata que, en todas las dimensiones, los alumnos de tercero conceden valoraciones más altas que los de segundo.

GRÁFICO IV. Perfil de puntuaciones en las titulaciones de Maestro en función del curso



Lo mismo sucede, a excepción de la dimensión *gestión de conflictos* (IC3), con los alumnos matriculados en la titulación de Psicopedagogía, tal y como podemos comprobar en el Gráfico V.

GRÁFICO V. Perfil de puntuaciones en las titulaciones de Psicopedagogía en función del curso



Para profundizar en el análisis diferencial llevamos a cabo las comparaciones de las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las nueve dimensiones del AIG mediante la realización de análisis de la varianza. En el Cuadro IV, hemos destacado las diferencias que se mostraron estadísticamente significativas ($\alpha=0,05$).

Un primer análisis horizontal del cuadro nos permite detectar que, al tomar como referencia la titulación (Maestro/Psicopedagogía), las diferencias estadísticas se mostraron en las dimensiones *cuestiones exploratorias* (IG1), *razonamiento acumulado* (IG2) y en *características de las tareas* (IG5).

CUADRO IV. Diferencias estadísticamente significativas

COMPARACIONES REALIZADAS		IG1	IG2	IG3	IG4	IG5	IG6	IG7	IG8	IG9
Maestro / Psicopedagogía		*	*			*				
Psicopedagogía	1 ^o / 2 ^o	*			*	*		*	*	*
	Presencial / Semipresencial				*			*	*	*
Maestro	2 ^o / 3 ^o				*	*	*	*	*	*
	EI / EF	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Para el caso de la titulación de Psicopedagogía, tanto al diferenciar en función del curso (1^o y 2^o) como al diferenciar el tipo de grupo (presencial/semipresencial), se encontraron diferencias significativas en las dimensiones *composición grupal* (IG4), *motivación individual y grupal* (IG7), *evaluación de la ejecución* (IG8) y *condiciones generales* (IG9).

Las diferencias en las dimensiones *cuestiones exploratorias* (IG1) y *características de las tareas* (IG5) tan sólo se manifestaron como estadísticamente significativas para el caso de la diferenciación del curso (1^o frente a 2^o de Psicopedagogía).

Para analizar la titulación de Maestro se procedió a seleccionar a los sujetos que cursaban tercero, a fin de igualar en los años y poder establecer las diferencias en función de la titulación estudiada. Así, podemos observar en el cuadro que en todas las dimensiones se encuentran diferencias significativas al diferenciar las titulaciones (Educación Física vs Educación Infantil).

Sin embargo, si se toma como variable diferenciadora el curso, no se encuentran diferencias significativas en las dimensiones *cuestiones exploratorias* (IG1), *razonamiento acumulado* (IG2) y *gestión de conflictos*; mientras que sí son significativas en las restantes dimensiones.

Si prestamos atención al eje vertical del cuadro, podemos comprobar que de las cinco comparaciones realizadas, las dimensiones IG1, IG4, IG5, IG7, IG8 e IG9 se presentan como diferenciadoras en, al menos, tres de las mismas.

Propuestas de mejora y cambio

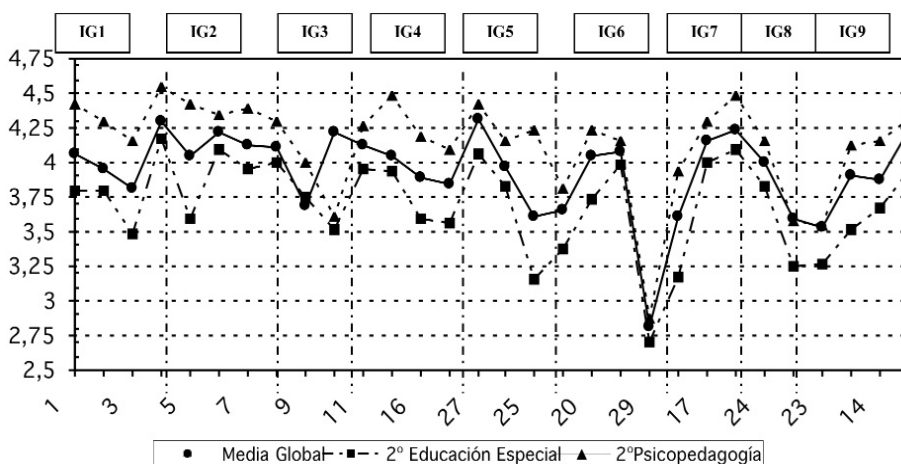
Nos planteábamos como cuestión de investigación si podríamos establecer propuestas de cambio o mejora a partir de la autovaloración de los propios alumnos universitarios sobre su trabajo en grupo. Consideramos en este sentido que el Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) puede constituirse en una herramienta útil para el profesorado universitario en la medida que lo adopte como instrumento para la reflexión y posterior acción.

Desde un punto de vista metodológico, el perfil de grupo que puede establecerse tanto a nivel de pequeño grupo (grupo de trabajo de 3 a 5 alumnos) como a nivel de gran grupo (curso o aula) nos permitirá detectar posibles aspectos objeto de mejora o cambio, habida cuenta de las posibilidades analíticas e interpretativas que el análisis de perfiles, desde consideraciones evaluativas, nos ofrece (Wiggins, 1998).

Como ejemplo de ello, y con el fin de no ser exhaustivos, vamos a partir del análisis de dos de los siete grupos que participaron en esta investigación: 2^o Maestro Educación Especial y 2^o Psicopedagogía.

En el Gráfico VI se representan las puntuaciones medias en cada una de las nueve dimensiones alcanzadas por cada uno de los dos grupos, así como la media del total de la muestra.

GRÁFICO VI. Perfiles de grupo



Se podría seguir analizando cada una de las dimensiones, pero a título de ejemplo, se comprueba en los perfiles cómo el grupo de 2^o de Educación Especial se encuentra por debajo de la media global de todos los grupos siendo la dimensión características de las tareas en la que se produce una mayor diferencia. En este sentido, podría interpretarse como un reto para el profesorado diseñar y plantear tareas y actividades que realmente spongan un interés profesional para el alumnado.

Conclusiones y perspectivas

Como ha puesto de manifiesto Ibarra (2007), la evaluación del aprendizaje realizado en un contexto de colaboración o cooperación supone un reto para el profesorado universitario, todavía mayor si se trabaja en el sentido de compartir la responsabilidad de la evaluación. La forma en que se realiza la evaluación determina, en gran medida, el propio proceso de aprendizaje o, dicho de otra forma, dependiendo del tipo de instrumentos y procedimientos de evaluación, el alumnado enfrentará su proceso de aprendizaje de una u otra manera.

El primer interrogante que nos planteamos en esta investigación se refería a la valoración que los estudiantes universitarios tienen del trabajo en grupo, y hemos podido comprobar que éste es valorado de manera positiva como una estrategia interesante que les permite hacer lo siguiente:

- abordar tareas de aprendizaje retadoras
- debatir con argumentos y expresar opiniones fundamentadas
- construir argumentos sobre la base de las aportaciones de los demás
- ser conscientes del valor de las propias aportaciones personales
- valorar positivamente las aportaciones de los compañeros

Otro de los interrogantes planteados se orientaba a las posibles diferencias valorativas. En este sentido, la valoración global positiva del trabajo en grupo es aún mayor en los estudiantes de los cursos superiores y, dependiendo de las titulaciones, se producen diferencias en las valoraciones. Por lo tanto, un reto del profesorado universitario será abordar el trabajo en grupo de sus alumnos como una tarea que debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje (aprender a trabajar en grupo) a lo largo de la carrera y adaptarse a las peculiaridades propias de las diferentes especialidades.

Asimismo, se ha podido comprobar que el Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) es un instrumento fiable y de fácil utilización en el aula que exige un ejercicio de reflexión y corresponsabilidad por parte del alumnado. Por otro lado, ha demostrado tener potencialidad para ofrecer información sobre algunos aspectos que pudieran ser objeto de análisis y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La calidad de las tareas grupales, el tamaño de los grupos, la organización, el funcionamiento interno de los grupos y/o los procesos y procedimientos que utilizan son algunos de los aspectos sobre los que, utilizando el AIG pueden reflexionar profesores y estudiantes de forma conjunta en un ejercicio de corresponsabilidad y empoderamiento del aprendizaje universitario.

No obstante, es preciso seguir profundizando en cuanto a la estructura y presentación del instrumento. Así, se pretende continuar trabajando en la ampliación del número de respuestas y comprobar si ello produce un mayor poder de discriminación en las respuestas; así como una ampliación de la muestra de participantes y tipología de los mismos, incluyendo alumnado de carreras universitarias diferentes a las del campo educativo que permita contrastar las posibles diferencias.

Referencias bibliográficas

- BORDÁS, M. I.; CABRERA, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (enero-abril), 218, 25-48.
- BREW, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. BROWN Y A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BROWN, S. Y GLASNER, A. (eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BOUD, D.; COHEN, R. SAMPSON, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24:4, 413-426.
- BRASSE, D. F. Y BROWN, D. T. (2002). Assessment to Improve Student Learning. *New Directions for Higher Education*, 119, 119-122.
- DOCHY, F.; SEGERS, M. Y SLUIJMANS, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24:3, 331-350.

- GLASER, R. Y SILVER, E. (1994). Assessment, testing and instruction: Retrospect and prospect. *Review of Research in Education*, 20, 393-419.
- GUPTA, M. L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29:1, 63 -73.
- IBARRA SÁIZ, M. S. (2007). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
(<http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sisteval.html>)
- JORDAN, S. (2003). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. BROWN Y A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- KING, P. E. Y BEHNKE, R. R. (2005). Problems associates with evaluating student performances in groups. *College Teaching*, 53:2, 57-61.
- LAPAHAM, A. Y WEBSTER, R. (2003). Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexiones y perspectivas de futuro. En S. BROWN Y A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ NOGUEIRA, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- POLLARD, K. C. et al: (2004). Collaborative learning for collaborative working? Initial findings from a longitudinal study of health and social care students. *Health and Social Care in the Community*, 12: 4, 346-358.
- QUARSTEIN, V. A. Y PETERSON, P. A. (2001). Assessment of cooperative learning: A goal-criterion approach. *Innovative Higher Education*, 26: 1, 59-77.
- REYNOLDS, M. Y TREHAN, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25: 3, 267-278.
- ROACH, P. (2003). Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación. En BROWN S. Y GLASNER, A. (eds.). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- SLAVIN, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Nueva York: Plenum Press.
- TARAS, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27:6, 501-510.
- VISSCHERS-PLEIJERS, A. et al: (2005). Development and validation o a questionnaire to identify learning-oriented group interactions in PBL. *Medical Teacher*, 27:4, 375-381.

- WALTER, C. Y ANGELO, T. (1998). A Collective Effort Classroom Assessment Technique: Promoting High Performance in Student Teams. *New Directions for Teaching and Learning*, 75, 101- 112.
- WALKER, R. Y BURNHILL, P. M. (1988). Survey Studies, Cross-sectional. En J. P. KEEVES (ed.). *Educational Research. Methodology & Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.
- WIGGINS, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.

Anexo I

AUTOINFORME DE INTERACCIÓN GRUPAL (AIG)

CD (Completamente en Desacuerdo) D (En desacuerdo) I (Indeciso) A (De acuerdo) CA (Completamente de Acuerdo)

	CD	D	I	A	CA	M	DT
1. Los compañeros del grupo han planteado preguntas adecuadas con el objetivo de comprender el contenido objeto de aprendizaje (p.e. cuestiones sobre significado de los conceptos, diferencias, razones y ejemplos concretos)	0	3,7	7,8	67,0	21,5	4,06	0,66
2. Lo que han dicho o manifestado los miembros del grupo se ha comprobado preguntando cuestiones claves	0,7	2,2	15,6	63,6	17,8	3,96	0,70
3. Alguno de los miembros del grupo, iba cuestionando la veracidad (validez) de las explicaciones mientras otro presentaba la explicación concerniente al problema planteado	0,7	5,2	22,6	54,8	16,7	3,81	0,79
4. Cuando una explicación no satisfacía a los miembros del grupo se han buscado explicaciones alternativas	0,7	2,2	5,9	49,6	41,5	4,29	0,74
5. Los miembros del grupo han participado en la construcción de los argumentos de los otros miembros del grupo	1,1	5,9	13,7	46,7	32,6	4,04	0,89
6. Cuando algún miembro del grupo argumentaba algo lo justificaba y fundamentaba	0,4	1,5	5,2	62,1	30,9	4,22	0,64
7. Las explicaciones de los miembros del grupo han sido complementadas con las de los otros miembros del grupo	0,4	2,6	10,7	56,7	29,6	4,13	0,72
8. Planteamos las conclusiones sobre la base de la información discutida en el grupo	0,4	2,2	8,5	63,5	25,5	4,11	0,67
9. En el grupo se han presentado algunas ideas contradictorias sobre la información relacionada con los contenidos de aprendizaje	2,6	10,7	17,3	54,6	14,8	3,68	0,94
10. Uno o más miembros del grupo fueron contradichos por los demás miembros	4,4	14,4	20,7	44,6	15,9	4,22	1,06
11. Cuando alguien rebatió a un miembro del grupo lo hizo argumentando su posición	1,1	1,9	8,5	60,7	27,8	4,12	0,72

12. Mi grupo ha funcionado de una forma excelente	3,7	5,5	18,1	41,3	31,4	3,91	1,02
13. Todos los miembros del grupo han trabajado igualmente	8,9	12,2	12,2	42,2	24,4	3,61	1,23
14. Mientras el trabajo ha ido progresando el grupo se ha cohesionado más	4,8	7,1	12,6	47,6	27,9	3,87	1,05
15. Estoy orgulloso de ser miembro del grupo y siento una gran estima por los demás miembros del grupo con los que he trabajado	1,1	5,9	13,7	46,7	32,6	4,04	1,00
16. La mayoría de los miembros del grupo han valorado muy positivamente trabajar de forma grupal con los demás	0,4	1,5	5,2	62,1	30,9	3,89	0,99
17. Lo que el grupo ha conseguido (o ha intentado conseguir) ha sido considerado importante y valioso para los restantes miembros del grupo	0,4	2,2	10,0	56,7	30,7	4,15	0,71
18. Considero que lo que el grupo ha conseguido (o ha intentado conseguir) es importante y valioso para mí	0,7	2,2	7,8	51,5	37,8	4,23	0,75
19. Las tareas de grupo fueron intrínsecamente interesantes	1,1	3,0	15,9	58,1	21,9	3,97	0,77
20. Los otros miembros de mi grupo no sólo conocían lo que yo estaba haciendo, sino que incluso podían comprobarlo fácilmente y hacer un seguimiento de mi trabajo	0,7	4,4	12,6	54,8	27,4	4,04	0,80
21. Las normas de funcionamiento del grupo fueron fijadas por adelantado para permitirnos evaluar el funcionamiento del grupo entero mientras trabajamos	3,7	14,1	19,0	46,1	17,1	3,59	1,05
22. El grupo en el que he trabajado tenía el tamaño ideal	0,4	2,6	10,7	56,7	29,6	3,84	1,03
23. Las normas de funcionamiento del grupo fueron fijadas por adelantado para permitir que cada persona evaluara su contribución mientras trabajaba para el grupo	4,1	13,0	22,6	46,3	14,1	3,53	1,02

24. El esfuerzo que he realizado ha sido fundamental para ayudarme a conseguir los resultados que quería conseguir individualmente	1,1	3,09	13,8	58,7	23,4	4,00	0,77
25. Las tareas de grupo han requerido que nos reunamos y trabajemos codo con codo la mayoría de las veces; nunca hemos trabajado solos para combinar nuestro trabajo al final	4,1	17,0	15,9	39,6	23,3	3,61	1,14
26. Me he esforzado mucho para ayudar al grupo a conseguir sus resultados	-	1,5	8,1	56,7	33,7	4,23	0,65
27. He contribuido al trabajo del grupo con muchas cosas tales como conocimiento, habilidades, esfuerzo, tiempo y otros aspectos fundamentales	0,4	2,2	8,5	63,5	25,5	4,31	0,65
28. Mi contribución individual ha influido directamente en la ejecución global del grupo	0,4	2,6	11,5	59,6	25,9	4,08	0,71
29. Mi contribución al trabajo del grupo ha sido única; ningún otro hizo exactamente lo que yo hice	13,4	30,9	26,0	20,1	9,7	2,82	1,18
30. Las tareas del grupo han sido retadoras, todo un desafío	3,3	9,7	25,7	41,3	20,1	3,65	1,01

DIMENSIONES	Ítems
IG1. Cuestiones exploratorias	1, 2, 3, 4
IG2. Razonamiento acumulativo	5, 6, 7, 8
IG3. Gestión de conflictos	9, 10, 11
IG4. Composición grupal	15, 16, 22, 27
IG5. Características de las tareas	19, 25, 30
IG6. Procesos y procedimientos	20, 28, 29
IG7. Motivación individual y grupal	13, 17, 18, 24
IG8. Evaluación de la ejecución	21, 23
IG9. Condiciones generales	12, 14, 26

Los componentes generadores de errores algorítmicos. Caso particular de la sustracción*

Ricardo López Fernández

Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica de las Matemáticas

riclop@usal.es

Ana B. Sánchez García

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)

asg@usal.es

Resumen

El objetivo principal del estudio que presentamos ha sido investigar el algoritmo de la resta, su aprendizaje en los ámbitos tanto de naturaleza conceptual como procesal, de cara a establecer la relación entre dichos aprendizajes y la génesis del error. Este estudio, por ello, se sitúa en el contexto del análisis científico sobre la naturaleza y las fuentes del error en el proceso algorítmico de la resta. Todo el análisis que se expone, así como las conclusiones establecidas, se han obtenido a partir de una prueba experimental en la que han participado 357 alumnos/as, que estudiaban en los cursos 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, pertenecientes a cuatro centros diferentes. A todos ellos, se les evaluó sobre el proceso de aprendizaje y la construcción del conocimiento conceptual y procesal en relación a la práctica algorítmica. Este artículo no sólo describe los resultados obtenidos, también muestra un análisis comparativo, con los resultados aportados en otras investigaciones desarrolladas por autores de referencia internacional. Los resultados que presentamos, demuestran que en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto el componente conceptual como el procesal, de aplicación concreta del algoritmo, son determinantes en la génesis del error. De los análisis efectuados se infiere, la necesidad de una enseñanza significativa de conceptos básicos, que priorice el desarrollo del sentido numérico, frente a un aprendizaje algorítmico, basado en la aplicación memorística y mecánica de procedimientos cuya naturaleza no es comprendida.

* Este trabajo ha sido desarrollado en el Instituto de Ciencias de la Educación de Salamanca.

Palabras clave: aprendizaje algorítmico, educación primaria, errores en la sustracción, didáctica de las matemáticas, conocimiento conceptual y procesal, decaimiento de la información algorítmica.

Abstract: *Errors in Subtraction Algorithmic*

The primary aim of this study was to investigate the implied algorithmic processes in the learning of the subtraction, both in the conceptual and procedural planes, and to establish the relation between both components in the origin of the errors. For that reason, this study is classified as a scientific analysis on the nature and sources of error during the algorithmic processes in the learning of the subtraction. The analysis and final conclusions presented here have been drawn from an experimental cross-sectional test in which 357 students (belonging to the last five years of Primary Education and to four different teaching institutions) have participated. They were all evaluated on conceptual and procedural knowledge in relation to the algorithm of the subtraction. This article offers the results obtained, but also shows a comparative analysis, with results from other investigations in other contexts, completed by authors known internationally and part of the literature that approaches the subject. The results provided demonstrate that, in the teaching-learning process, the conceptual and procedural types of components, specifically applied to the algorithm, are determining factors in the generation of errors. The analysis of the results points at the necessity for a meaningful education that teaches basic concepts and prioritises the development of the numerical sense, in contrast to an algorithm learning process, based on the mechanical and memory-drawn succession of rules or procedures whose nature is not understood.

Key Words: algorithmic learning, primary education, errors in subtracting, mathematics teaching methodologies, conceptual and procedural knowledge, decay of the algorithmic information.

Introducción

En las últimas décadas, el estudio de los procesos matemáticos en Educación Primaria, ha girado en torno a la adquisición de conceptos y a la adquisición de habilidades (Kilpatrick, Swafford, y Findell, 2001). Esta tendencia ha influido en el estudio de los errores algorítmicos, que son analizados básicamente desde dos perspectivas teóricas que centran su interés, respectivamente, sobre la semántica o sobre la sintaxis de la habilidad (Resnick, 1982).

La línea de investigación que ha profundizado en los rudimentos conceptuales que sustentan las operaciones aritméticas, cuenta con autores como Fuson (1992); Fuson y Briars (1990); Hiebert y Warne (1996); Nesher, Greeno y Riley (1982); Ohlsson y Rees (1991); Resnick (1982, 1983); Resnick y Omanson (1987), que formulan que la comprensión de conceptos y principios que fundamentan el procedimiento, constituye el primer objetivo de aprendizaje. Los resultados de estos estudios, inciden en situar la adquisición inadecuada del conocimiento conceptual como elemento central en la generación del error algorítmico.

Autores como Fuson (1992); Fuson y Briars (1990); Resnick y Omanson (1987); Gelman y Gallistel (1978); Zur y Gelman (2004), proponen un conjunto de principios relacionados con la adquisición del sistema base diez, directamente unidos a la consecución de la capacidad de recuento. Tal es la relevancia de este logro y su relación con el aprendizaje de procesos algorítmicos, que numerosos investigadores han centrado sus estudios en la adquisición de la secuencia numérica. Los resultados provenientes de esta línea de investigación, coinciden en que la emersión de los conceptos esenciales del número, y la comprensión del funcionamiento aritmético de la resta, se produce antes de que los niños sean expuestos a la matemática formal de la escuela (Baroody, 1988, 2003; Baroody y Ginsburg, 1986; Fuson, 1988; Gallistel y Gelman, 1992; Ginsburg, 1977; Resnick, 1982; Huttenlocher, Jordan y Levine 1994). En otros términos, son capaces de entender el concepto básico de la resta como una transformación que hace una colección más pequeña y pueden reconocer el algoritmo de la sustracción a nivel básico como *quitar de* (Resnick, 1983). Otros autores, van más lejos e informan de la aritmética como capacidad innata (Gelman, 2000).

Con respecto a la adquisición de la serie numérica y su relación con el conocimiento procesal, algunos autores admiten que los dos componentes trabajan en interacción continua Baroody (2003), premisa que corroboran Fuson, Richards y Briars (1982), quienes señalan que el uso de las palabras número no significa que la serie numérica sea aprehendida significativamente, aspecto que evidentemente influye en la práctica algorítmica.

De acuerdo con Resnick (1982), sin la adquisición comprensiva de estas estructuras conceptuales, el resultado sería la violación de alguna de las reglas que rigen el procedimiento. Por ejemplo, los valores convencionales del sistema base -10 y la comprensión del concepto de valor posicional. De este modo, un niño/a ha de ser capaz de conectar la información semántica o conceptual subyacente al procedimiento. Dicha información está sujeta en la sustracción a la comprensión de la composición aditiva de las cantidades, los valores convencionales de la notación decimal, la

realización del cálculo con las partes de la cantidad total, y la recomposición y conservación del minuendo (Resnick y Omanson, 1987).

Por tanto, la adquisición de la serie numérica está íntimamente relacionada con el procedimiento algorítmico. El niño ha de desarrollar la capacidad de contar y la comprensión de las propiedades del número, como por ejemplo, el concepto de cardinal y sus funciones, que le permiten entender significativamente el algoritmo.

Para autores como Resnick (1987), esta comprensión ha de constituirse en base a la familiaridad del niño con los números y a la habilidad para utilizarlos en contextos que lo requieran. Es decir, dicha comprensión está acompañada de la adquisición cognitiva de la flexibilidad suficiente para encontrar soluciones a las tareas matemáticas y establecer relaciones a través de las mismas; característica que, constituye una forma óptima de utilizar los recursos numéricos (Baroody, 2003; Greeno, 1997). La adquisición de este requisito, posibilita el desarrollo de habilidades como la de operar con los algoritmos.

En resumen, son muchas las aportaciones realizadas desde la vertiente conceptual al estudio de los errores algorítmicos y su relación con la inadecuada adquisición de estructuras numéricas; aunque también podemos encontrar resultados relevantes en torno a la generación de errores desde la perspectiva sintáctica que analizamos resumidamente en los próximos párrafos.

Destacable en este sentido es la Teoría de VanLehn, que tomando como plataforma el estudio de los errores cometidos en el algoritmo de la resta, analiza más de 100 tipos de *bugs* o errores distintos que cometen los estudiantes durante la ejecución de la operación.

Los resultados de su investigación aportaron datos interesantes sobre cómo las personas aprenden habilidades procesales, y por qué cometen errores. En esta línea de investigación, encontramos trabajos que ilustran cómo algunos estudiantes muestran procesos erróneos sistemáticos *Buggy algorithmic*, cuando ejecutan el procedimiento sustractivo (Brown y Burton, 1978; Brown y VanLehn, 1980, 1982; VanLehn, 1982, 1983, 1987, 1990; Burton, 1982; Young y O'Shea, 1981).

En relación a la naturaleza de los mismos, en sus investigaciones, mantienen la creencia de la existencia de algoritmos reparadores que surgen cuando se olvidan o se aprenden mal los procedimientos correctos. De este modo, el niño/a ante la ausencia del proceso entra en un *impasse*¹ (Brown y VanLehn, 1982; VanLehn, 1990), y recurre a aplicar varias estrategias para salir del mismo y resolver la tarea propuesta. Estas estrategias son denominadas *Repairs* (VanLehn, 1983, 1990). Algunas *reparaciones*

¹ VanLehn (1983, 1990) describe un *impasse* como una situación que surge ante una tarea que el aprendiz no sabe ejecutar, y que provoca que busque el camino que le parece más adecuado para la solución, aunque no sea el correcto. Dicho camino, generaría un *bug*. Agradecimientos: Este trabajo ha sido desarrollado en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

generan un resultado correcto, otras generan errores, *Bugs*, y cada una de ellas constituye un *bug* diferente.

Así, según la Teoría de la Reparación, *Repair Theory* (Brown y VanLehn, 1980; VanLehn, 1990), tales errores se producen a partir de los ejemplos propuestos en el proceso de enseñanza de la sustracción a través de mecanismos de aprendizaje por analogía. Del mismo modo, la teoría contempla la posibilidad de que estos errores se transformen en sistemáticos, porque pasan a formar parte del procedimiento.

No podemos abandonar este planteamiento sin hacer referencia a la investigación de Young y O'Shea (1981); autores que analizan las aportaciones de Brown y Burton (1978) y de VanLehn y Brown (1980). Basan su teoría en el aprendizaje de las reglas que subyacen al procedimiento, y en la adquisición correcta de las mismas. Para ellos, los errores son resultado de un fracaso en el proceso de ejecución del algoritmo. Al objeto de demostrar su teoría, intentan mostrar la naturaleza de los diferentes patrones de error, con su consiguiente representación. Suponen que los errores se deben a la memorización imperfecta de pasos que constituyen el proceso, y son similares a los tipos de errores vistos en experimentos de aprendizaje verbal. Esto es, omisiones, permutaciones o intrusiones. Así, postulan que podríamos encontrar estudiantes que al intentar resolver una sustracción, omiten un paso, permutan el orden de los pasos, mezclan los componentes de los pasos, o incluyen pasos de otros procesos como pueda ser la adición. Por ejemplo la producción $N-0=N$ ($3-0=3$), puede ser cambiada por $0-N=N$ ($0-3=3$). Este error podría ser explicado; porque en la práctica de la suma los niños/as adquieren el modelo aditivo del 0, que transportan al algoritmo de la resta.

Podemos afirmar pues, que estos autores centran sus investigaciones en la sintaxis de los procesos aritméticos, interesándose fundamentalmente por los errores sistemáticos que cometen los niños durante su ejecución (López y Sánchez, 2006).

En resumen, la dicotomía entre el conocimiento conceptual y el conocimiento procesal ha sido un tema prioritario en la investigación matemática (Kilpatrick et al., 2001; Wu 1999). Naturalmente, tal dualidad, ha incidido en el estudio del origen de los errores algorítmicos. Como hemos señalado, numerosas investigaciones advierten de la existencia de una relación entre la adquisición conceptual de las estructuras numéricas y la ejecución procesal de los algoritmos (Richards y Briars 1982; Fuson, 1992; Fuson y Briars, 1990; Hiebert y Carpenter, 1992; Hiebert Carpenter, Fennema, Fuson, Wearne, Murray, Oliver y Human, 1997; Stein, Grover, y Henningsen, 1996).

Teniendo en cuenta las aportaciones de las investigaciones precedentes, en el presente artículo, como objetivo general tratamos de analizar el error en la sustracción y el tipo de relación que se establece entre el conocimiento conceptual y el procesal en la generación del mismo. Todo ello, en el contexto específico de nuestro sistema educativo.

Metodología

El tipo de diseño de investigación utilizado es de corte descriptivo-correlacional. Desde el punto de vista de la estrategia de recogida de información de corte transversal. En la presente investigación nos hemos propuesto los siguientes objetivos.

Objetivos de la investigación

Objetivo primero

Determinar el nivel de adquisición conceptual del procedimiento.

Objetivo segundo

Analizar la tipología y estabilidad del error.

Objetivo tercero

Establecer posibles relaciones entre el conocimiento conceptual y procesal en su producción.

Población y muestra

La muestra está compuesta por cuatro colegios públicos de Educación Primaria que participaron desinteresadamente en la investigación. Dos colegios situados en la ciudad de Salamanca y otros dos situados en zonas rurales. En el caso de los colegios ubicados en la ciudad, sus alumnos representan a una población perteneciente a las clases sociales: media-alta, media-baja y baja. Los colegios ubicados en zonas rurales, son dos CRA, localizados en zona de montaña de la provincia de Salamanca. Los estratos socioeconómicos que definen su población podríamos caracterizarlos pertenecientes a las clases sociales media y baja.

El número total unidades de análisis está compuesto, por alumnos de ambos sexos, (58,50%, niños/41,50%, niñas); que se encuentran distribuidos por cursos como exponemos en la Tabla I, que mostramos a continuación. Fueron seleccionados todos y cada uno de los alumnos que integraban los cursos señalados ($N=354$)², a excepción de los niños/as con discapacidad cognitiva, puesto que tratábamos de indagar sobre el origen del error.

² Para el análisis de la prueba número 2, contamos con 357 unidades muestrales debido a su incorporación posterior al aula.

TABLA I. Población escolar curso 2003/04 y muestra de investigación por curso

Salamanca y provincia			Muestra		
Curso	f	%	Curso	f	%
2º	2359	18,50	2º	63	17,80
3º	2389	18,70	3º	72	20,33
4º	2582	20,25	4º	73	20,62
5º	2644	20,70	5º	75	21,20
6º	2786	21,85	6º	71	20,05
Total	12760	100,0	Total	354	100,0

Para determinar si las frecuencias de la muestra que habíamos obtenido eran significativamente igual a la frecuencia de niño/as escolarizados en Salamanca y provincia, realizamos una comparación global de grupos de frecuencias utilizando el estadístico Chi-Cuadrado de Pearson. El Valor obtenido: $\chi^2 = 1,0163$ (valor tabular: $\chi^2_{(4; 0,05)} = 9,4877$), no es significativo. Es decir, la distribución de frecuencias por cursos en la muestra es igual que la distribución de frecuencias por cursos en la población de escolarizados en la provincia.

Instrumentos

Para la presente investigación se han utilizado dos instrumentos de recogida de información que describimos a continuación:

Prueba objetiva número 1 de análisis conceptual. El objetivo básico, era establecer si los niños poseían los conceptos necesarios para la adquisición comprensiva de la resta. Compuesta por 10 ítems de elección múltiple, tratamos de constatar si eran capaces de realizar procedimientos como: leer, escribir, comparar, componer y descomponer números naturales, resolver ejercicios usando analogías, reconocer el valor posicional de los dígitos, o el concepto de la resta, operar usando el algoritmo, resolver problemas... Cada ítem fue definido en función de un objetivo relacionado con los componentes conceptuales necesarios para la adquisición del algoritmo, descritos en los estudios de Resnick y Omanson (1987, p.49), que nos permitió contar inicialmente con garantías suficientes en relación a la validez de contenido del instrumento y su adecuación a la población de referencia. Además utilizamos el juicio de expertos, para valorar si el contenido de cada ítem respondía al objetivo definido, y probamos en un grupo de niños de diferentes edades.

Prueba de análisis procesal número 2. Los niños resolvieron en el aula sin límite de tiempo, 20 sustracciones (prueba número 2), usadas por VanLehn (1990, p.170),

que constituyeron para el autor un instrumento básico de identificación de una gran variedad de errores. La fiabilidad y validez de la misma viene avalada por la investigación realizada por el autor, que constituye una referencia de orden mundial en el campo de estudio de los errores en la sustracción y que fundamentó su teoría *Repair Theory*. Exponemos a continuación una cita del autor en relación a la prueba.

These tests were carefully designed to be able to detect and to differentiate all logically possible combinations of the bugs known... (VanLehn, 1990, p.193).

A través de esta prueba tratamos de categorizar los errores que se producen con mayor frecuencia, y averiguar si persisten sistemáticamente. Además, comparamos nuestros resultados con los obtenidos por otros autores.

Por otra parte, quisimos apreciar la relación entre el conocimiento conceptual y el procesal. Para ello, correlacionamos mediante el estadístico Correlación de Pearson los resultados obtenidos en los ítems 3,4, 5 y 8 de la prueba conceptual, que evaluaban la adquisición de conceptos relacionados con el valor posicional y agrupativo de las cifras, y el control de la serie numérica con los resultados obtenidos en la resta número 19, que era la que más incidencia de errores acumulaba.

Análisis de datos

Para el análisis de la base de datos generada, utilizamos el programa estadístico SPSS, versión 11.5 y aplicamos las pruebas estadísticas, descriptivas, correlacionales e inferenciales oportunas en relación con los objetivos de la investigación y la naturaleza de las variables analizadas. A lo largo de los párrafos siguientes, dividimos el apartado en tres secciones relacionadas con cada uno de los objetivos propuestos y presentamos los análisis, resultados y conclusiones de tales análisis.

Resultados sobre el nivel de adquisición conceptual. Prueba I (Objetivo I)

En la Tabla II, mostramos el análisis de varianza de los totales de aciertos sobre 10 ítems que componía la prueba número 1. En ella vemos reflejados los siguientes estadísticos: media del total de aciertos sobre diez de la muestra, media y

variabilidad dentro de cada curso. Posteriormente analizaremos los resultados en relación a las capacidades que evaluaba cada ítem.

TABLA II. Media aciertos sobre 10 en los diferentes cursos

Curso	N	Media	Desviación típica
2	46	6,33	1,752
3	67	6,54	1,744
4	65	7,37	1,782
5	71	7,11	1,608
6	69	6,78	1,444
Total	318	6,86	1,691

Como puede observarse, una vez realizado el análisis de varianza, obtuvimos diferencias significativas entre los cursos a un nivel de significación 0,01 ($F= 3,791$; $p= 0,005$). Analizando estas diferencias, sólo se observan entre los cursos 2º (media 6,33) y 4º (media 7,37). Es decir, el mayor número de aciertos sobre 10, se produce en cuarto y el menor número en segundo. Este resultado, se repite a lo largo del análisis de todos los datos. Obviamente es congruente con el desarrollo de la programación curricular de matemáticas en Educación Primaria; puesto que en 2º aún no se ha completado el proceso de introducción del algoritmo de la resta.

TABLA III. Porcentaje aciertos Curso/ítem

	Ítem 1%	Ítem 2%	Ítem 3%	Ítem 4%	Ítem 5%	Ítem 6%	Ítem 7%	Ítem 8%	Ítem 9%	Ítem 10%
2º	95	78,3	42,5	11,7	27,4	71,4	86,4	12,1	12,1	60,0
3º	84	86,1	30,6	8,3	25,4	91,3	93,1	26,4	23,9	70,8
4º	95,9	97,3	57,7	0	16,9	89,9	91,8	5,6	55,6	83,3
5º	94,7	93,3	54,1	1,4	21,3	94,7	98,6	4,0	65,3	79,7
6º	94,4	98,6	37,1	1,4	17,1	91,4	98,6	9,9	54,9	85,9
Total	92,9	91,2	44,5	4,3	21,5	88,5	94,0	11,5	43,8	76,7

Para avanzar un paso más en el análisis del conocimiento conceptual que poseían los niños/as, evaluamos los porcentajes de respuestas correctas que manifestaban en cada ítem, en relación a los objetivos establecidos para cada uno de ellos (Tabla III).

El porcentaje de aciertos en los ítems 1 y 2 que evaluaban la lectura y escritura de las cantidades, con un 92,9% en el primero y 91,2 % en el segundo; aunque es un porcentaje elevado, permite concluir que los niños leen y escriben cifras de manera mecánica y memorística (Fuson et al., 1982). Idea que podemos observar si relacionamos los resultados porcentuales de estos ítems con el resultado del ítem número 5 (21,5%), que evaluaba la relación entre los números y el control de la serie numérica.

Observamos que los ítems 3 y 4 que evaluaban el conocimiento del sistema decimal, obtenían frecuencias de aciertos bajas. Así, encontramos que el ítem 3, presentaba un porcentaje del 44,5% de resultados correctos. Este último dato traducido en términos de conceptos necesarios para la correcta adquisición del algoritmo, supone que más de la mitad de los niños/as evaluados no operaba con el primero de los principios esenciales para la comprensión del algoritmo, como es la composición aditiva de las cantidades. A continuación exponemos una cita de Resnick y Omanson (1987, p.49), que consideran este principio como el más básico: «The first and most basic principle in our set is the notion of additive composition».

Por otra parte, el ítem 4 que evaluaba el conocimiento sobre el valor posicional de las cifras, obtuvo peores resultados. Sólo el 4,3% de los niños/as contestaron correctamente a este ítem. De la importancia del principio en relación a las operaciones aritméticas, de nuevo anotan los autores:

All operations in written arithmetic, if they are to have meaning beyond rules for manipulating the symbols themselves, must be interpreted in terms of the values conferred by the conventions of decimal notation. (Resnick y Omanson 1987, p.50).

El ítem 5, que evaluaba el control de la seriación natural, obtuvo un 21,5% de resultados correctos. En relación a este dato, ya hemos manifestado en la introducción que la comprensión del número, está unida al desarrollo posterior de los procedimientos algorítmicos (Resnick, 1987; Greeno, 1997, Fuson, 1992).

El ítem 6, que evaluaba el control de la serie numérica mediante mecanismo análogo de ordenación obtuvo un resultado de 88,5 %, adecuado comparado con el resultado del ítem núm. 5. Por otra parte, al analizar las respuestas más frecuentes al ítem núm. 3, que evaluaba el conocimiento del sistema decimal, encontramos que el 51,7% de los niños/as habían respondido a la pregunta manifestando una conducta que denotaba el empleo de mecanismos automáticos de respuesta, basados en la utilización de la analogía mecanicista aplicada sin comprensión.

En relación al ítem 7, que evaluaba la posesión del concepto esencial de la resta, los resultados obtenidos con un 94% de aciertos, corroboran teorías como la de Huttenlocher et al., (1994). Estos autores indican, que los niños/as comienzan a construir una comprensión del funcionamiento aritmético de la resta, antes de iniciar sus estudios escolares. Del mismo modo, el ítem 10 que trataba de identificar el número de niños/as capaces de señalar la operación de la resta como procedi-

miento de resolución del problema, con un resultado 76,7%, permite confirmar los postulados de estas teorías.

Otro dato significativo, proviene de la observación de los ítems 8 y 9, que analizan si el niño controla los operadores que rigen el funcionamiento aritmético de la resta, y si conecta estas reglas con el conocimiento conceptual de la sustracción. En estos ítems, tan sólo un 11,5% para el primero y un 43,8% para el segundo responden adecuadamente. Este resultado lleva a pensar de nuevo, que los niños/as, aplican mecánicamente el procedimiento, lo que constituye una fuente de error, generada por la falta de comprensión sobre la naturaleza y las reglas que gobiernan los procesos aritméticos.

Por otra parte, no sólo resulta importante el análisis de los datos por ítem, sino que resulta pertinente analizar su evolución a través de los diferentes cursos. Como ya hemos indicado anteriormente, (véase Tabla III), apreciamos un incremento de respuesta correcta por curso en general, excepto en los ítems 3, 4, 5 y 8 en los cuales se produce un cierto *decaimiento de la información* con respecto a los cursos situados en niveles inferiores (4º y 6º).

La naturaleza de los errores y su tipología (Objetivo 2)

Categorías de análisis

Para el análisis de la base de datos que generó la prueba número 2, utilizamos el programa estadístico SPSS 11.5. Al existir precedentes teóricos de análisis, optamos por establecer las mismas categorías que crearon Brown y VanLehn (1982, p.102), a las cuáles hemos añadido alguna más al objeto de depurar en mayor medida la información.

Las categorías de análisis fueron: *aciertos y errores*. Dentro de la categoría errores analizamos las subcategorías: *bug* o error (niños/as que tuvieron errores que podían ser explicados por sólo uno o dos tipos de bug y también estudiantes que exhibieron claramente un *bug* y otras conductas que no podían ser explicadas por ese *bug*. *Libres de bug*: niños/as que sólo erraron en una o dos sustracciones y además los errores no eran consistentes con ningún tipo de bug. *No diagnosticable*: niños/as que exhibieron alguna conducta errónea, pero no era consistente.

Análisis de datos categoría I. Aciertos

Según podemos apreciar en la Tabla IV, del total de la población que compone la muestra (N = 357), respondieron correctamente a las 20 restas, 95 niño/as (26,61%).

TABLA IV. Alumnos por centro y curso que completan correctamente las 20 restas

Centros	Nmuestra	N20	% sobre el total de muestra
(1)	37	9	24,32 %
(2)	18	3	16,67 %
(3)	232	69	29,74 %
(5)	70	14	20,00 %
Total	357	95	26,61 %

Apreciamos en los datos, que el porcentaje mayor de los estudiantes que responden correctamente a todas las restas de la prueba, pertenecen al Centro (3), que está relacionado con las mejores condiciones contextuales de partida: nivel de rendimiento, situación socioeconómica familiar, situación urbana en zona centro, etc.

En relación a la distribución de aciertos por cursos que exponemos en la Tabla V, el total de niños/as que no cometen ningún error en la prueba, se incrementa a lo largo de los cursos para descender a partir de 5º y situarse de nuevo en las mismas frecuencias que en 4º. Recordamos el análisis que hemos realizado en párrafos anteriores sobre el decaimiento de la información algorítmica que de nuevo vemos reflejado en esta prueba.

TABLA V. Total de alumnos por curso que completan correctamente las 20 restas

Curso	Nmuestra	N20	% sobre el total de muestra en cada curso
Segundo	64	4	6,25
Tercero	72	15	20,83
Cuarto	73	23	31,51
Quinto	75	30	40,00
Sexto	73	23	31,51
Total	357	95	26,61

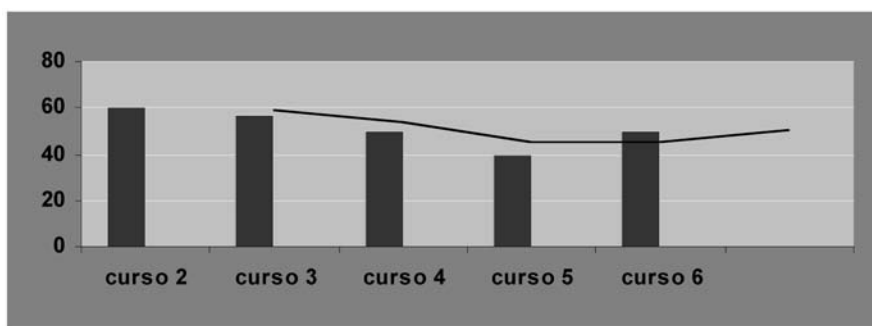
Análisis de datos categoría 2. Errores y tipología:

Del total de 7140 restas analizadas, el porcentaje de restas con error es de 23,47%. En cuanto a la distribución de errores por cursos y restas, la Tabla VI que exponemos a continuación es significativa. Del análisis de los datos, concluimos que el número de errores desciende linealmente por curso, con un coeficiente de proporcionalidad de (- 73,8), (véase Gráfico D), apreciándose cierta estabilidad en el descenso entre 5º y 6º.

TABLA VI. Errores por resta³

Restas	error	%	Acierto	%	total	%	
R1	(647-45)	27	7,5	330	92,4	357	100,0
R2	(885-205)	31	8,6	326	91,3	357	100,0
R3	(83-44)	55	15,4	302	84,5	357	100,0
R4	(8305-3)	29	8,1	328	91,8	357	100,0
R5	(50-23)	67	18,7	290	80,2	357	100,0
R6	(562-3)	76	21,2	281	77,6	357	100,0
R7	(742-136)	56	15,6	301	84,3	357	100,0
R8	(106-70)	77	21,5	280	78,4	357	100,0
R9	(716-598)	87	24,3	270	75,6	357	100,0
R10	(1564-887)	98	27,4	259	72,5	357	100,0
R11	(6591-2697)	96	26,8	261	73,1	357	100,0
R12	(311-214)	90	25,2	267	74,7	357	100,0
R13	(1813-215)	112	31,3	245	68,6	357	100,0
R14	(102-39)	88	24,6	269	75,3	357	100,0
R15	(9007-6880)	97	27,1	260	72,8	357	100,0
R16	(4015-607)	107	29,9	250	70	357	100,0
R17	(702-108)	112	31,3	245	68,6	357	100,0
R18	(2006-42)	116	32,4	241	67,5	357	100,0
R19	(10012-214)	134	37,5	223	62,4	357	100,0
R20	(8001-43)	121	33,8	236	66,1	357	100,0

GRÁFICO I. Errores por curso



En la Tabla VI, observamos que el mayor número de errores se concentra en determinadas restas que acumulan más de cien errores cada una. Tal agrupación del error, es debida, a la estructura conceptual subyacente a las mismas, de la cuál se deriva el manejo de reglas de transformación del cero. Asimismo, en la resta 19, que acumula

³⁾ Tomamos como referente los cursos 3°, 4°, 5° y 6°, debido a que en 2°, aún no se ha culminado la instrucción completa del algoritmo de la resta con llevadas.

mayor número de errores, apreciamos algunos rasgos específicos que la caracterizan, como por ejemplo, el minuendo cuenta con dos ceros seguidos, uno de ellos situado encima de un espacio en blanco y presenta una columna en la que el minuendo y el sustraendo son igual a uno.

Por último, presentamos las frecuencias de error en relación a la muestra de población tomada por curso (Tabla VII).

TABLA VII. Porcentaje de errores por curso

Errores	Curso 2	Curso 3	Curso 4	Curso 5	Curso 6	total
Frecuencia	60	57	50	45	50	262
Porcentaje	(22,9%)	(21,8%)	(19,1 %)	(17,2%)	(19,1 %)	(73,38%)

En la tabla anterior, podemos apreciar que el porcentaje de errores por curso disminuye, mostrando un punto de inflexión en 5º para subir en 6º de nuevo. Brown y Burton (1978) ponen de manifiesto la misma tendencia. Su explicación la podemos ver evidenciada en la siguiente cita:

Diagnostic Results for the Nicaraguan Data Base

The above classification procedure was used to analyze the set of test responses for 1325 fourth, fifth, and sixth graders. A summary of the diagnostic classification by grade is given in Table 6. As can be seen, nearly 40% of the students exhibited consistently buggy behaviour. This figure agrees with a similar result reported by Cox (1975). The similarity across grade level may be due to the fact that addition and subtraction are not presented again after the 4th grade (Brown y Burton, 1978, p.181)

Por tanto, según estos autores, el hecho de no presentar la adición y la sustracción en los cursos posteriores a 4º, incide en los resultados. Los datos de autores tan relevantes, ofrecen un referente de validación metodológica para nuestra investigación.

Para abundar más en la concordancia entre nuestro estudio y los datos de las investigaciones desarrolladas por Brown y Burton en 1978, presentamos a continuación la Tabla VIII, que compara nuestros resultados con los obtenidos por los citados autores:

TABLA VIII. Comparación de los resultados de Brown y Burton (1978) con los obtenidos en nuestra investigación

Investigación	Errores	Curso 4	Curso 5	Curso 6	total
Brown, Burton 1978	f	504	399	422	1325
	%	(38,03%)	(30,11%)	(31,84)	100%
Nuestra investigación 2003-4	f	50	45	50	145
	%	(34,48 %)	(31,03%)	(34,34%)	100%

Utilizamos el estadístico X^2 , para comparar los resultados en ambas muestras y comprobar la hipótesis nula ($H_0 =$ no existe diferencias estadísticas entre los porcentajes de las dos investigaciones). El resultado obtenido de $X^2 = 0,5558$ que comparado con la tabla de valores para la distribución de X^2 con 3 grados de libertad y con un nivel de significación del 0,05 equivale a 7,81. Es decir, se acepta la hipótesis nula, no hay diferencias en los porcentajes de las muestras.

Tipología de los errores

Para categorizar los errores cometidos por los alumnos, tomamos como referente el glosario de errores (*bugs*) definidos por VanLehn (1990, p.223)⁴. Asignamos un número del 1 al 120, para cada uno de los errores y agregamos el núm. 121 (subcategoría no diagnosticable) y el número 122 (error de cómputo). Para el estudio de las categorías, utilizamos el programa estadístico SPSS 11.5, al que recurrimos para el análisis cuantitativo de las frecuencias y tipificación de los errores. En total, analizamos 122 errores distintos.

Del análisis de los resultados, evidenciamos que el mayor número de errores se concentra en 3º curso, produciéndose una conglomeración de frecuencias en las categorías de errores que exponemos en la Tabla IX.

De los errores citados, algunos de ellos persisten a lo largo de todos los cursos. Estos errores los denominamos sistemáticos *bugs algorithmics*⁵. En la Tabla IX, que presentamos seguidamente, mostramos las frecuencias de los errores más comunes. El análisis se efectúa sobre el total de las 7.140 restas. Recordamos que la especificación de las características de estos errores y el ejemplo, se encuentra en VanLehn (1990, p.223).

⁴ Los diferentes errores aparecen con su nombre original en inglés. Existe un consenso general en la utilización de la nomenclatura anglosajona para la descripción de los errores o *bugs*.

⁵ *Bug algorithmics*: errores que cometen los niños sistemáticamente y a lo largo de todos los cursos.

TABLA IX. Los 22 errores más frecuentes en las restas

Categoría y nombre del error	Ejemplo ⁶	f
Errores de cómputo		179
Borrow-no-decrement	62-44=28	142
Borrow-across-top-smaller-decrementing-to	183-95= 97	141
Borrow-across-zero	904-7= 807	131
1-1=0 after-borrow	812-518=304	142
Always borrow	488-229=1159	127
Borrow-across-second-zero	5003-3058=1045	116
Always-borrow-left	733-216=427	113
Bias-instead-of-borrow	4238-444=38 4	107
Add-instead-of-sub	32-15=47	106
Add-no-carry-instead-of-sub	47-25=62	102
Borrow-from-zero-is-ten	604-235=479	96
Add-LR-decrement-answer-carry-to-right	411-215=527	98
Blank-instead-of-sub	425-283=2 2	97
Blank-instead-of-borrow-from-zero	3085-90=30 8	88
Ad-borrow-decrement-without-carry	863-134=74	84
1-1=1-after-borrow	812-518=314	84
Forget-borrow-over-blanks	347-9=348	69
Add-borrow-decrement	863-134=749	76
Dif-0-N=N	80-27=67	73
Smaller-from-larger	81-38=57	106
0-N=N- after-borrow	512-136=436	55

El análisis de la tabla anterior, aporta las siguientes conclusiones: el 51,3% de los casos analizados mostraban más de un bug o tipo de error. El error 122 (errores de cálculo), presenta el mayor número de frecuencias. Algunos de los errores con concentración superior de frecuencias, persistían en determinadas restas durante todos los cursos de 2º a 6º; otros, desaparecían a partir de cuarto.

Con respecto, a la categoría de error 122 (errores de cómputo) que presenta un porcentaje de 35,01%; de nuevo los resultados de nuestra investigación se manifiestan en concordancia con estudios de otros autores, como Young y O´Shea y VanLehn. En las conclusiones obtenidas por estos autores, también aparece un número de frecuencias muy elevado, en el primero de ellos, en un 37% de los casos y en el segundo en un 27,13%. VanLehn (1990:104), ilustra que la proporción de casos en esta categoría de error, disminuía con la instrucción, decreciendo a medida que se ascendía en nivel. Este hecho lo apreciamos en nuestra investigación, (ver Tabla X), en la que mostramos el número de apariciones del mismo, en relación al número de sujetos que la cometen por curso.

⁶ Ejemplos tomados de (VanLehn 1990).

TABLA X. Frecuencia de apariciones en la categoría error de cómputo (error 122)

NÚM. apariciones/curso	2°	3°	4°	5°	6°	total
0	33	45	48	53	53	232
1	23	27	20	15	14	89
2	4	6	4	6	5	25
3	4	2	1	1	0	8
4	0	2	0	0	0	2
6	0	0	0	0	1	1
total	64	72	73	75	73	357

Asimismo también presentamos la Tabla IX, que informa sobre la frecuencia de apariciones del error 121 (categoría no diagnosticable), que aparece en nuestra muestra en un porcentaje del 5,88%.

TABLA XI. Frecuencia de apariciones en la categoría error no diagnosticable (error 121)

NÚM. apariciones/curso	2°	3°	4°	5°	6°	total
0	56	69	66	73	71	335
1	8	2	6	1	1	18
2	0	1	0	1	1	2
3	0	0	1	0	0	1
total	64	72	73	75	73	357

VanLehn (1990, p. 104), investiga de nuevo a estos niños que cometían errores asignados a las subcategorías 122 y 121. Concluyó que si las pruebas se hubieran pasado dos veces, el número de estudiantes se hubiera reducido en una proporción $1/4$. De este modo, ilustró que aunque el error era constante a lo largo de los cursos, no era suficiente para poder establecer un diagnóstico. Nosotros opinamos que, existen causas de naturaleza pedagógico-situacional, que dependen del contexto del aula, sus características, y momento de ejecución de la prueba. Estas causas, pueden fundamentar el origen de estos errores. En Tabla XII, observamos los errores sistemáticos cometidos a lo largo de todos los cursos en determinadas restas.

TABLA XII. Errores sistemáticos a lo largo de todos los cursos

Nombre del error	Resta
Borrow-no-decrement	R13, R7, R14, R15
Borrow-from-zero-is-ten	R8
Borrow-from-one-is-ten	R9
Borrow-into-one=ten	R9, R12
Borrow-only-once	R10
Forget-borrow-over-blank	R10, R13, R20
Ignore-leftmost-one-over-blank	R13
- = 0 - after-borrow	R11, R12, R13
- = 1 - after-borrow	R12
Borrow-no-decrement-except last	R14, R15
Always-borrow	R16
Borrow-from-zero	R17
Don't-decrement-zero-over-zero	R17
Borrow-from-at-zero	R17

Del análisis de la tabla anterior podemos inferir que la producción del error en determinadas restas está influida por su estructura conceptual. De ahí que recaiga siempre sobre las mismas. También observamos que todas las categorías de errores obtenidos, están relacionadas con el cero. De este modo, podemos hacer corresponder los errores con las siguientes conductas:

- Pedir prestado sin tener en cuenta si es necesario.
- No contabilizar la *robada*, a menos que, la columna sobre la que tiene que recaer el préstamo esté situada más a la izquierda en el problema.
- Realizar bien los primeros robos, pero no continuar con la captación de recursos.
- En situación de petición de préstamo agregar correctamente, pero no cambiar ninguna columna a la izquierda.
- Cuando en una columna (1-N), se requiere un préstamo, el niño/a cambia el uno a diez en lugar de agregar diez.
- Cuando hay que pedir prestado a un cero, éste se cambia a nueve, pero no se continúa la captación de recursos en la columna situada más a la izquierda.
- No pedir prestado por un cero que está encima de un cero.
- No tomar la *robada* de un número que está encima de un espacio en blanco.

Todas estas conductas se encuentran relacionadas con la inadecuada instrucción sobre la función posicional del cero. Por tanto, el fragmento conceptual, creemos es el cimiento que sustenta el proceso, en su inicio. En el próximo apartado delimitaremos la relación entre el conocimiento conceptual y el procesal en la generación del error.

Análisis de la relación existente entre el conocimiento conceptual y el procesal en la generación de los errores (Objetivo 3)

Para verificar tal relación, fusionamos los archivos SPSS que habíamos elaborado para el análisis de la prueba 1, que trataba de cotejar si los niños habían adquirido los conceptos necesarios para la resolución correcta de la sustracción, y la prueba 2, de resolución de las 20 restas. Posteriormente correlacionamos mediante el estadístico Correlación de Pearson los resultados obtenidos en los ítems 3, 4, 5 y 8 de la prueba conceptual, que evaluaban la adquisición de conceptos relacionados con el valor posicional de las cifras, y el control de la serie numérica con los resultados obtenidos en la resta núm. 19, que era la que más incidencia de errores acumulaba. Presentamos los resultados por cursos, en la Tabla XIII, que exponemos a continuación.

TABLA XIII. Correlación bilateral Pearson prueba 1 y prueba 2

Curso	rx _y (Total aciertos/10 y Total aciertos restas)	p	N
Segundo	0,514**	0,000	46
Tercero	0,324**	0,007	67
Cuarto	0,375**	0,002	65
Quinto	0,347**	0,003	71
Sexto	0,197	0,105	69

En los datos que presenta la tabla anterior, apreciamos que la correlación entre aciertos en las dos pruebas es significativa en todos los cursos excepto en 6°. Creemos que el resultado indica que los niños/as de este curso poseen un basamento conceptual amplio, dado el número de aciertos en la prueba 1, que es superior al número de aciertos en la prueba 2 de naturaleza netamente procesal. Este resultado, incide en la importancia del marco conceptual que preside el algoritmo a la hora de generar errores, y permite afirmar que los errores producidos, son ya de corte procesal. Es decir, se ha invertido la sintaxis del algoritmo, afectando al proceso e incorporándose como un nuevo algoritmo erróneo (VanLehn, 1990). Por tanto, son errores de carácter procesal.

Conclusiones

A modo de conclusiones finales, podemos indicar que a la luz de los resultados obtenidos hemos de formular las siguientes consideraciones.

En primer lugar, que los resultados globales obtenidos en la prueba número 1, ponen en evidencia que, tres de los principios necesarios para la adquisición del algoritmo, como son: la composición aditiva de las cantidades, los valores convencionales de la notación decimal y la capacidad de establecer relaciones entre los números en una serie, no son comprendidos significativamente.

Concluimos que, los conceptos relacionados con las unidades de recuento, no son significativamente aprehendidos. Este resultado, evidencia los porcentajes que obtuvimos en los ítems número 1, 2 y 5; que obligan a pensar que la mayor parte de los niños/as aprende la serie numérica de memoria sin comprender las estructuras conceptuales que la gobiernan, hecho que ya ha sido informado por autores como Fuson et al. (1982), Fuson, (1988, 1992). Como consecuencia, coincidiendo con estos autores, observamos la presencia de la percepción cognitiva del número compuesto por varios dígitos, como una estructura conceptual única, que no les permite valorar el lugar posicional que ocupa cada dígito dentro de la cantidad, y por tanto, no posibilita la representación mental de las distintas agrupaciones de 10, 100, 1000..., que forman parte del basamento conceptual de la resta. Evidencia de ello, son los porcentajes obtenidos en los ítems que evalúan la consecución de los conceptos del sistema Base 10. Así, el control de la serie numérica es mecánico y memorístico tal y como apreciamos en los resultados de los ítems 3 y 6. Este tipo de comportamientos deriva de una instrucción basada en rutinas y el uso abusivo de la reflexión no comprensiva; metodología refutada por autores como Cobb y Wheatley (1988) y Fuson, (1992). Para estos autores, una enseñanza más racional del sistema en base 10, debería enfatizar en la sucesión estricta de los pasos del procedimiento. De este modo, y de acuerdo con estos autores opinamos que, los profesores no han de priorizar reglas y procedimientos, sino una enseñanza comprensiva que se dirija a desarrollar y fortalecer el sentido numérico. Por todo ello, y en relación a la enseñanza del concepto de valor posicional, creemos que los resultados constituyen la proyección de una enseñanza memorística. Autores como Resnick y Omanson (1987), indican que este tipo de enseñanza no se dirige a fortalecer los vínculos o relaciones existentes entre los conceptos que rigen el procedimiento y la parte simbólica y sintáctica del mismo.

En síntesis, los niños/as evaluados en nuestro estudio, no poseen un nivel comprensivo óptimo del sistema decimal. Este dato, ha sido confirmado, en el informe de resultados de la prueba de matemáticas del INCE (2000), en la que el 50% de los alumnos manifiesta problemas con el sistema de numeración decimal.

En segundo lugar, y en relación al fenómeno del decaimiento de la información observado en los resultados de las Tablas III, V y VII; opinamos que la falta de comprensión significativa de los conceptos básicos, produce interferencia en el procesamiento del conocimien-

to procedimental conexo al aprendizaje de los algoritmos. En este caso, la incorrecta organización y elaboración puede ser el factor de explicación de la interferencia y decaimiento a nivel conceptual y procesal que se da y proyecta al ámbito algorítmico. Por tanto, tal y como hemos podido apreciar en el análisis de los ítems, 3, 4 y 5, en continuidad con dicha apreciación, el decaimiento de la información en nuestra muestra estaría relacionado con la falta de comprensión del valor posicional de las cifras en el sistema base 10. Esta idea, explicaría la existencia de errores de base inicialmente conceptual en niños experimentados de los últimos cursos, como pudimos apreciar en la Tabla XIII. La génesis de estas interferencias se ubica en la confluencia entre la naturaleza del propio pensamiento matemático y su incorrecta transmisión. Si unimos esta aseercción, a otra afín en relevancia, como es que la mayor parte de los procesos matemáticos se enseñan a través del libro de texto, que en estos cursos introduce otros objetivos de aprendizaje matemático; las dos justifican el hecho de que se produzca un decaimiento de la información en los cursos señalados (4º y 6º).

En tercer lugar, en relación a la frecuencia de error, podemos encontrar un resultado similar en la investigación llevada a cabo por Young y O´Shea (1981). Los autores encontraron en su investigación un porcentaje del 22% de restas con errores. Nosotros hemos encontrado un porcentaje de un 23,47%. Del mismo modo, la concordancia de resultados entre nuestro estudio y los datos de las investigaciones desarrolladas por otros autores podemos observarlo en las Tablas VIII, X, XI y XII.

En cuarto lugar, aunque se ha puesto de manifiesto la importancia del aprendizaje conceptual, la investigación ha evidenciado, como en el momento de la instrucción ha de estar vinculado al aprendizaje de todos los demás componentes procesales del algoritmo. De este modo, creemos que no existiría un porcentaje tan elevado de casos que muestran errores sistemáticos, que en los resultados presentados se corresponde con un 51,3%. La mayoría de estos, giran en torno al cero y su presencia en el minuendo como indicador de valor posicional dentro de la cifra. En este sentido, opinamos que debemos valorar como fuente de influencia, la deficitaria instrucción de la característica posicional del sistema base 10, que naturalmente incide en la transgresión del principio que fundamenta la conservación de la cantidad en el minuendo, durante un préstamo, Resnick (1987, p.49). Esta última afirmación podemos observarla también en los errores sistemáticos observados en la Tabla XII. Del análisis de los errores que exponemos en esta tabla, inferimos que algunas de las reglas del procedimiento, son trastocadas en su base conceptual, originando errores que, en un principio de carácter semántico o conceptual; se transforman posteriormente en procesales. Para evitarlo, hemos de facilitar la exposición del alumnado a situaciones que favorezcan la generalización del procedimiento de la resta como una operación con operadores, metas, acciones y reglas propias. Todos estos componentes, creemos que habi-

tualmente se presentan inconexos, sin ejemplos apropiados que medien como referente máximo y potencien la comprensión significativa del algoritmo tomado en su conjunto.

En quinto lugar, la relación existente entre el conocimiento conceptual y procesal en la generación del error, nos permitió evidenciar la influencia del conocimiento semántico sobre el procesal, (véase Tabla XIII). De tal manera que los errores en el último curso analizado (6º) tendrían carácter procesal, después de haber invertido la sintaxis del algoritmo, y creado un algoritmo erróneo. Es decir, el conocimiento procesal que contienen estos errores, es resultado de una compilación de conocimiento conceptual inadecuado.

Desde nuestro punto de vista, los profesores tienen que construir los procedimientos aritméticos en base a la comprensión conceptual de principios aritméticos, afirmación que compartimos con Ohlsson y Rees (1991, p.103), que defienden que la comprensión conceptual incide directamente en el procedimiento de ejecución, permitiendo al niño/a revisar sus acciones sobre el algoritmo y detectar posibles errores.

En suma, encontramos dos tipos de errores. Por una parte, los que en su génesis tienen como matriz la influencia conceptual relacionada con la instrucción no adecuada y memorística; y por otra, los que tras una pertinaz generalización de estos procedimientos erróneos, se convierten en procesales. La relación entre ambos conocimientos también ha sido evidenciada en los resultados presentados.

Por último, desde una perspectiva pedagógico-situacional, la investigación realizada tenía como objetivo, efectuar un análisis comparado, entre nuestros resultados, y los encontrados y analizados en las investigaciones llevadas a cabo sobre el aprendizaje algorítmico de la sustracción, por los autores de referencia internacional. Del análisis comparativo llevado a cabo, hemos corroborado en general, en nuestro contexto escolar, las teorías de dichos autores; aportando y transfiriendo así a la investigación educativa sobre nuestro contexto escolar, un conocimiento que opinamos puede ser interesante a la hora de programar el aprendizaje algorítmico en nuestras aulas.

Prospectiva

Los resultados de la investigación presentada en este artículo, llevan a formular varias propuestas que permiten indagar sobre cuestiones que expliquen con más profundidad algunas situaciones observadas en el mismo. Cada una de estas propuestas, puede ser un posible tema para la investigación.

Consideramos necesaria más investigación centrada en el estudio de las relaciones entre la habilidad de cálculo y la comprensión y reorganización del conocimiento, a través de la práctica algorítmica. Habitualmente se da por hecho que, tal relación, suele adquirirse junto con el número en el proceso de aprendizaje del mismo. En este caso, opinamos que, un procedimiento que involucre la adquisición de estrategias avanzadas de cálculo mental, implica la descomposición y recomposición de cantidades numéricas pequeñas que ya han sido trabajadas con anterioridad en los grados escolares inferiores. Circunstancia que, permite a los niños/as cierta flexibilidad cognitiva en su interacción con los números que componen el algoritmo. Por tanto, el estudio de planteamientos didácticos que potencien tal adquisición, posibilitaría de igual manera la comprensión de las relaciones entre el conocimiento conceptual y procesal durante la práctica algorítmica.

Cabe señalar también la necesidad de un análisis sobre procesos de decaimiento de la información algorítmica, que aunque han sido analizados aquí, constituye un tema interesante en el ámbito de la educación matemática.

Referencias bibliográficas

- BAROODY, A. J. (1988). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- (2003). *The development of adaptive expertise and flexibility: the integration of conceptual and procedural knowledge*. In J. BAROODY & A. DOWKER (eds.), *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BAROODY, A. J. Y GINSBURG, H. P. (1986). *The relationship between initial meaningful and mechanical knowledge of arithmetic*. In J. Hiebert (ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROWN, J. S. Y BURTON, R. B. (1978). Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical skills. *Cognitive Science*, 2, 155-192.
- BROWN, J. S. Y VANLEHN, K. (1980). Repair theory: A generative theory of bugs in procedural skills. *Cognitive Science*, 4, 379-426.
- (1982). *Towards a generative theory of 'bugs'*. In T. P. Carpenter, J. M. MOSER y T. A. ROMBERG (eds.), *Addition and subtraction: A cognitive perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- BURTON, R. B. (1982). Diagnosing bugs in a simple procedural skill. In D. H. SLEEMAN Y J. S. BROWN (eds.), *Intelligent Tutoring Systems*. New York:Academic Press.
- CARPENTER, T.P.; FRANKE, M.L.; JACOBS, V.R. Y FENNEMA, E. (1996). *Invention and understanding in the development of multidigit addition and subtraction procedures: A longitudinal study*. Annual meeting of the American Research Association, New York.
- COBB, P. y WHEATLEY, G. (1988). Children´s initial understands of ten. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 10 (3), 1-28.
- FUSON, K. (1988). *Children´s counting and concepts of number*. New York: Springer-Verlag.
- (1992). *Research on Whole Number Addition and Subtraction*. In DOUGLAS A. GROUWS (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: a project of the National Council of Teachers of Mathematics*. New York: Maxwell Macmillan International.
- FUSON, K. Y BRIARS, D.J. (1990). Using base-ten blocks learning/teaching approach for first and second grade place value and multidigit additions and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 180-206.
- FUSON, K.; RICHARDS, J. Y BRIARS, D. (1982). The Acquisition and Elaboration of the Number Word Sequence. In CH. J. BRAINERD (ed.): *Children's Logical and Mathematical Cognition Progress in Cognitive Development Research*. New York, Inc. Springer-Verlag.
- GALLISTEL, A. J. Y GELMAN. R. (1992). Preverbal and verbal counting and computation. *Cognition*, 44, 43-74.
- GELMAN, R. Y GALLISTEL, C. R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Harvard: Harvard University Press.
- GINSBURG, H.P. (1977). *Children´s arithmetic: The learning process*. New York: Van Nostrand.
- GREENO, J. G. (1997). On Claims That Answer .The Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26 (1), 5-17.
- HIEBERT, J y CARPENTER, T. P. (1992). *Learning and teaching with understanding*. In D. A. GROUWS (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- HIEBERT, J.; CARPENTER, T. P.; FENNEMA, E.; FUSON, K.; WEARNE, D.; MURRAY, H.; OLIVER, A. Y HUMAN, P. (1997): *Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- HIEBERT, J. Y WEARNE, D. (1996): Instruction, understanding, and skill in multidigit addi-

- tion and subtraction, *Cognition and Instruction*, 251-284.
- HUTTENLOCHER, J.; JORDAN, N.C. Y LEVINE, S. C. (1994): A mental model for early arithmetic. *Journal of Experimental Psychology General*, 123, 284-96.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE) (2002): *Indicadores Educativos*. Madrid: MEC.
- KILPATRICK, J.; SWAFFORD, J. Y FINDELL, B. (2001). *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. Washington, DC: National Academy Press
- LÓPEZ R. Y SÁNCHEZ, A. B. (2006). Adquisición del error en la sustracción en Educación Primaria. *Proceedings of International Symposium on Early Mathematics*. Publisher by Department of Psychology. University of Cadiz. Research Group HUM-634, Cádiz, 249- 261
- OHLSSON, S. Y REES, E. (1991). The function of conceptual understanding in the learning of arithmetic procedures, in *Cognition and Instruction*, 103-180.
- RESNICK, L.B. (1982). *Syntax and semantics in learning to subtract*. In T.P. CARPENTER; J.M. MOSER y T. ROMBERG (eds.), *Addition and subtraction: A cognitive perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1983). *A developmental theory of number understanding*. In H. P. GINSBURG (ed.), *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press.
- RESNICK, L. B. Y OMANSON, S. F. (1987). *Learning to understand arithmetic*. In (ed.): *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- STEIN; GROVER, B. Y HENNINGSEN, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- VANLEHN, K. (1982). Bugs are not enough: Empirical studies of bugs, impasses and repairs in procedural skills. *Journal of Mathematical Behaviour*, 3, 3-71.
- (1990). *Mind bugs: origins of procedural misconceptions*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1983). *On the Representation of Procedures in Repair Theory*. In H. GINSBURG (ed.), *The Development of Mathematical Thinking*. New York: Academic Press.
- (1987). Learning one subprocedure per lesson. *Artificial Intelligence*, 31, 1-40.
- YOUNG, R. Y O´SHEA, T. (1981): Errors in children's subtraction. *Cognitive Science*, 5, 153-177.
- WU, H. (1999). Basic skills versus conceptual understanding: A bogus dichotomy in mathematics education. *American Educator*, 23, (Fall 1999), 14-19, 50-52.
- ZUR, O. Y GELMAN, R. (2004). Young children can add and subtract by predicting and checking. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 121-137.

Páginas web

GELMAN, R.: *The Brain's Innate Arithmetic*. en <http://www.cloudbreak.ucsd.edu/~Triesch/courses/cogs1/readings/nuñez2.pdf>. 2000
(Consulta: 15/02/2004)

Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar¹

Francisco J. Pozuelos Estrada

pozuelos@uhu.es

Gabriel Travé González

Pedro Cañal de León

Universidad de Huelva

Universidad de Sevilla

Resumen

Se presenta una investigación realizada con tres equipos docentes de Educación Primaria con distinto nivel de desarrollo profesional que utilizan en sus clases enfoques de enseñanza y aprendizaje basados en la investigación escolar.

Los objetivos del estudio se centran en analizar las concepciones de los maestros sobre los procesos de enseñanza por investigación; reflexionar sobre el tipo de participación de los protagonistas; determinar el papel que juegan los materiales curriculares; y, caracterizar las dificultades que encuentra el profesorado al introducir estas estrategias de enseñanza.

El estudio de caso es la metodología empleada en esta investigación. El proceso se desarrolla siguiendo las fases siguientes: conocimiento del contexto y negociación del diseño de investigación con los profesores; planificación de la acción a partir de un diseño de investigación; puesta en práctica del plan acordado y exploración de la realidad; análisis y tratamiento de los datos mediante la aplicación de procedimientos cualitativos; y, por último, elaboración de un informe de investigación consensuado con los equipos docentes.

Entre las conclusiones del estudio, se constata que si bien la opción de organizar la dinámica del aula en torno a procesos de investigación escolar resulta atractiva tanto para los escolares

⁰¹ Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación SEJ2004-04962 / EDUC aprobado en el Plan Nacional de I+D+i (convocatoria 2004-2007) con el título: *Un estudio sobre los obstáculos y dificultades didácticas del profesorado de primaria en el diseño y puesta en práctica de procesos de investigación escolar: elaboración y experimentación de una propuesta para la formación del profesorado*, que desarrolla el Grupo de Investigación GAIA (Programa IRES) <http://www.uhu.es/gaia/trave@uhu.es; pozuelos@uhu.es; pcanal@us.es>

como para el profesorado de la muestra; sin embargo, se comprueba que la docencia resulta compleja y laboriosa, debido a las limitaciones y dificultades que encuentra el profesorado, así como a la carencia de un modelo de enfoque investigador que pueda emplearse de forma generalizada.

Palabras clave: Investigación escolar, formación del profesorado, reflexión sobre la práctica docente, desarrollo profesional.

Abstract: *About How Primary Teachers Understand and Experiment Classroom Research Studies*

The authors present an investigation carried out with three Primary Education teams at different stages of their professional development and who use in their classes teaching methods focused on the classroom research and inquiry.

The objectives of the study are focused on analysing of the ideas and perceptions of teachers when introducing inquiry in their lessons, reflecting on the commitment level of the participants, determining the role played by the curricular materials and defining the obstacles found by teachers when introducing learning strategies for research.

This investigation uses the case study methodology. The process is developed following these steps: knowledge of the context and negotiation of the inquiry with the teachers; planning of the investigative action based on a research design; implementation of the agreed plan and study of actual facts; analysis and treatment of the data via the application of qualitative procedures; and, finally, elaboration of a research report approved by the teaching teams.

Among the conclusions of the study, it is stated that classroom research is attractive for both students and teaching staff participating in the sample, but it is verified that the teaching process becomes complex and laborious, due to the limitations and difficulties found by the teaching staff and the lack of an inquiry approach model to be used in a more generalized manner.

Key Words: classroom research, teacher training, reflection on the educational practice, professional development.

Introducción

Aunque aún minoritarios, la presencia de equipos de profesores comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje basado en la investigación escolar, permite constatar en la práctica que es posible superar en mayor o menor medida las limitaciones de los modelos de enseñanza de orientación transmisiva, mayoritarios en las aulas escolares

de nuestro país, y avanzar hacia enfoques metodológicos más coherentes con el conocimiento didáctico vigente y las demandas de la sociedad actual (Cañal 2000; Ojea, 2000; Lacueva, Imbernón y Llobera, 2003).

La línea de investigación en la que trabajamos tiene como objetivo profundizar en el conocimiento de las prácticas docentes comprometidas con el desarrollo de las opciones didácticas actualmente fundamentadas. En este trabajo nos hemos centrado en el esclarecimiento de aspectos relativos a las siguientes cuestiones: a) los profesores que utilizan estrategias de enseñanza de enfoque investigador, ¿cómo las conciben y cómo valoran su implementación en la práctica?, b) ¿qué tipo de participación tienen los protagonistas?, c) ¿cómo se emplean los materiales curriculares? y d) ¿qué limitaciones encuentra la investigación escolar para el desarrollo del currículum?

Este artículo presenta los planteamientos y resultados de una investigación realizada con tres equipos docentes de primaria, de distintos niveles de desarrollo profesional, que implementan estrategias de enseñanza y aprendizaje organizadas en torno a procesos de investigación escolar.

Antecedentes y fundamentación teórica

La trayectoria didáctica del enfoque investigador se remonta a los albores de la Escuela Nueva europea y de la Escuela Progresista americana y ha continuado a lo largo del siglo XX. Los trabajos de autores como Dewey, Decroly, Piaget, Freinet, Carr y Kemmis, Stenhouse, Shemilt, entre otros, proporcionaron las bases psico-socio-pedagógicas de este enfoque. Unas bases que posteriormente han ido evolucionando y desarrollándose con los nuevos conocimientos proporcionados por las ciencias de la educación. Partiendo de la capacidad innata del ser humano para sentir curiosidad, explorar, conocer, reflexionar y transformar la realidad, las propuestas de investigación escolar incorporan este potencial cognitivo a las aulas y promueven que los alumnos y maestros indaguen, averigüen, curioseen, examinen, interroguen, exploren, estudien y comprendan cuestiones y problemáticas interesantes para ambos con la finalidad de reconstruir sus conocimientos.

Los profesores que investigan crean climas de aula en los que los estudiantes preguntan -no sólo responden a las cuestiones- y plantean -no sólo resuelven- los problemas, y ayudan a construir el currículum (Cohan - Smits y Lytle, 2002, p. 152)

La actividad de investigación de los docentes se desarrolla al participar como promotores y guías en las exploraciones de sus alumnos y también, paralelamente, al reflexionar críticamente sobre la enseñanza que desarrollan en sus aulas, al abordar cuestiones problemáticas que detectan para darles solución y al profundizar en la fundamentación científica, práctica e ideológica de las decisiones que, individualmente y como equipo de profesores, van adoptando en el desarrollo del currículo, sometiendo los proyectos diseñados a procesos cíclicos de experimentación, evaluación, reformulación y mejora progresiva (Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé, 1997).

El marco teórico que fundamenta esta opción educativa no sólo se ha forjado como resultado de la reflexión sobre innumerables experiencias de innovación educativa, como indican los trabajos de Tassell (2003), Díaz et al. (2004), Ramos (2004), Séller (2004), Pozuelos (2005), Guzmán y González Pérez (2006); sino, sobre todo, a partir de estudios rigurosos de investigación educativa. Destacan en nuestro país las investigaciones desarrolladas en el marco del Programa Investigación y Renovación Escolar (IRES), representada por trabajos como los de Porlán (1989), Cañal (1990), García Díaz (1995), Travé (1997), García Pérez (1999), Pozuelos (2000), Merchán (2001), etc. Y en el ámbito internacional, las recientes aportaciones de Crawford (2000), Minstrell y van Zee (2000), Olson y Loucks-Horsley (2000), Van Zee (2000), Chinn y Malhotra (2002), King (2002), Abd-El-Khalick et al. (2003), Wells (2003), Reid y O'Donoghue (2004), Rowell y Ebbers (2004), Sharan, Y. y Sharan, S. (2004), Cañal, Pozuelos y Travé (2005), Sandoval (2005), Schulz y Mandzuk (2005), Mule (2006), entre otras, que han corroborado la relevancia y funcionalidad de este enfoque metodológico y, en algunos estudios, han puesto de manifiesto la existencia de obstáculos de importancia que dificultan la expansión de la opción investigadora, problemática en la que se sitúa el estudio que se describe seguidamente.

Diseño y metodología

Las investigaciones sobre el profesorado pueden agruparse, según Barquín (1999), en torno a dos corrientes divergentes, aunque compatibles. Una de orientación más psicológica, interesada en el estudio del pensamiento del profesorado; y, otra, de carácter didáctico, centrada sobre todo en el análisis de la práctica de la enseñanza (Schön,

1992; Van Manen, 2003; Travé, Pozuelos y Cañal, 2006). Las investigaciones en esta segunda línea, en la que se incluye nuestro estudio, se dirigen sobre todo a la reflexión sobre los problemas del profesorado y al análisis de sus actuaciones de diseño, desarrollo y reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El estudio que hemos realizado explora la percepción de diversos equipos de maestros sobre los procesos de orientación investigadora que desarrollan en sus clases. Los objetivos principales de nuestra investigación son los siguientes: a) analizar las concepciones de los maestros sobre los procesos de enseñanza por investigación implementados en sus clases; b) reflexionar sobre el tipo de participación que tienen los distintos protagonistas; c) analizar el papel de los materiales curriculares que se utilizan en este enfoque; y d) caracterizar las dificultades que encuentra el profesorado al introducir estrategias de enseñanza basadas en la investigación escolar.

El estudio se ha realizado con varios equipos de maestros y maestras de Educación Primaria, de colegios públicos de la provincia de Huelva (España), que iniciaban o realizaban habitualmente experiencias de investigación escolar en sus clases. Los grupos de profesores de la muestra participaban profesionalmente en situaciones educativas y sociales diferenciadas. El primer equipo docente, formado por tres maestros y dos maestras de un colegio de una zona agrícola, se iniciaba en tareas de investigación escolar utilizando las TIC en la elaboración de una unidad didáctica sobre Conocimiento del Medio. El segundo grupo, constituido por cuatro profesores y una profesora de un colegio de Educación Compensatoria de una localidad periférica de la capital de provincia, había participado anteriormente en algunas experiencias esporádicas de investigación en el aula. En este caso, el trabajo de este segundo equipo se centró en el diseño de una unidad didáctica investigadora sobre nociones socioeconómicas, que uno de los profesores puso posteriormente en práctica². El tercer equipo, integrado por cuatro maestras y dos maestros de un colegio de una barriada popular de la capital, poseía una dilatada tradición innovadora y un notable grado de desarrollo profesional. Las nociones alimentarias constituyeron, en este caso, la temática de la unidad didáctica³. Los tres centros contaron con el asesoramiento colaborativo de miembros del grupo de investigación GAIA.

El estudio de caso es la metodología empleada en esta investigación, entendida, de acuerdo con Mckernan (1999), como un análisis exhaustivo de un proceso educativo

² TRAVÉ, G. (2006). *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo* (6-12). Sevilla: Díada.

³ POZUELOS, F.J. (2003). Investigando la alimentación humana en el Proyecto INM (6-12). *Investigación en la Escuela*, 51, 39-54.

único, con el objetivo de comprender, describir y explicar las actuaciones de los profesores implicados cuando identifican, diagnostican e intentan resolver problemas importantes que afrontan al enseñar. Una tarea que se realiza mediante un análisis de carácter sistémico e interactivo que permite relacionar las distintas evidencias, lo que constituye una de las características definitorias de este tipo de estudios (Nisbet y Watt, 1984; Yin, 1989; Coller, 2000).

El proceso de investigación se desarrolla en los tres casos estudiados en los siguientes momentos. Primera fase: conocimiento del contexto donde se desenvuelve la situación educativa y negociación del diseño de investigación con los profesores para consensuar la experiencia. Segunda fase: planificación de la acción a partir de un diseño de investigación. Tercera fase: puesta en práctica del plan acordado y exploración de la realidad donde se ponen en funcionamiento los instrumentos de investigación diseñados. Fase transversal, para el análisis y tratamiento de los datos mediante la aplicación de procedimientos cualitativos. Y, por último, fase final, en la que se produce la elaboración de un informe de investigación que será consensuado con los equipos de profesores.

En cuanto a fuentes de datos e instrumentos de investigación, se han utilizado los siguientes:

- Producciones escritas (documentos y diarios) de los profesores participantes y del investigador.
- Declaraciones manifestadas (entrevistas y cuestionarios).
- Observaciones recogidas (grabaciones, pruebas gráficas, rejillas de observación y notas de campo).
- Procesos de triangulación de instrumentos, métodos y personas.

Los grupos de discusión, constituidos por los equipos docentes de cada uno de los tres colegios seleccionados, utilizaron para la entrevista colectiva un guión semiestructurado basado en un cuestionario anterior, si bien el investigador pudo profundizar libremente en aquellas preguntas que, por su significado, permitían cubrir ciertos matices relacionados con los objetivos del estudio (Callejo, 2001). El análisis de datos se efectuó, en esta ocasión, transcribiendo las cintas grabadas en las sesiones de grupo para posteriormente tratar la información, junto con los documentos elaborados, mediante procedimientos de análisis de documentos (Flick, 2004).

El análisis realizado incluye las siguientes dimensiones (Cuadro I):

CUADRO I. Sistema de categorías del análisis de caso

<p><i>Categoría 1. Concepciones sobre el término investigación escolar</i> La exploración de las vivencias del profesorado al intervenir en procesos de investigación escolar constituye una fuente de conocimientos relevantes para determinar sus concepciones sobre esta opción didáctica.</p>
<p><i>Categoría 2. Participación del profesorado, alumnado y colaboradores externos en la enseñanza y aprendizaje por investigación</i> Se analiza la implicación de los distintos protagonistas en los procesos de investigación escolar implementados.</p>
<p><i>Categoría 3. Papel de los materiales curriculares en el desarrollo de la investigación escolar</i> El estudio de los recursos que se utilizan en un proceso de enseñanza orientado hacia la investigación escolar aporta información relevante sobre el modelo educativo implementado. La tercera categoría, pues, se centra en la exploración de los recursos o materiales de desarrollo curricular que se ponen en juego en cada uno de los casos estudiados.</p>
<p><i>Categoría 4. Limitaciones de la investigación escolar para el desarrollo del currículum</i> La investigación escolar puede ser válida para el desarrollo de distintos aspectos del currículum. Pero no necesariamente para todos. En esta categoría el análisis se centra en determinar hasta qué punto y cómo el profesorado combina la opción investigadora con otras estrategias didácticas.</p>

Resultados y discusión

Puesto que la investigación aún no ha concluido (se está procediendo en la actualidad a ultimar el análisis de datos), este artículo se centra en la descripción de los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas a grupos de debate y de los diarios personales de los maestros e investigadores para cada una de las categorías antes expuestas.

Categoría 1. Concepciones sobre el término *investigación escolar*

Los datos obtenidos desvelan la existencia de una progresión en las representaciones del profesorado participante respecto al concepto de investigación escolar. Las opiniones evolucionan hasta alcanzar mayores cotas de complejidad, en función del tipo de experiencia acumulada por cada equipo docente.

Los profesores con menor desarrollo profesional (caso 1), conciben la investigación escolar como un trabajo previo que se realiza con los alumnos antes de comenzar la unidad didáctica: «Cuando estudiamos la vida de un poeta o la historia de Niebla, comenzamos visitando la casa de Juan Ramón Jiménez o la ciudad de Niebla. Hay un trabajo inicial, una motivación de los niños para empezar a trabajar. Una vez que conocen la casa o la historia, empezaría lo que es la unidad didáctica, con unos conocimientos previos del trabajo de investigación que han hecho al principio». El proceso de investigación escolar continúa posteriormente a partir de una sencilla serie de actividades de búsqueda bibliográfica: «Ellos buscan la información y la resumen con el profesor. Después uno ve sus trabajos y el resultado es bastante positivo» (*Entrevista 1*, pp.1, 2). La observación del investigador revela que «la preocupación del grupo reside básicamente en conseguir que los alumnos adquieran técnicas de estudio adecuadas para responder a las preguntas del profesorado. La dificultad del equipo estriba en encontrar materiales virtuales adaptados al grupo de alumnos» (*Diario del investigador 1*, p. 4).

La existencia de experiencias previas fracasadas condiciona notablemente las percepciones que los profesores del segundo caso poseen sobre la investigación escolar. La evolución del equipo puede comprenderse mejor siguiendo las explicaciones de esta profesora: «Cuando llegué a nuestro Centro teníamos una biblioteca con muchos libros de Conocimiento del Medio. Entonces empezamos a elaborar unidades didácticas con los mismos contenidos de los libros, recogiendo sólo algunas actividades» (...) «Muchas veces nos daba la impresión de que trabajábamos demasiado para después plasmar lo que aparecía en los libros exactamente igual. (...). Hace ya muchos años que decidimos tener en clase el libro de texto». Se entiende la investigación escolar, en esta coyuntura, como sinónimo de aplicación del método científico, «ya que debe ser algo mucho más importante que buscar respuestas en los libros de texto. (...) Investigar en el aula es aplicar determinados métodos, recoger datos y establecer conclusiones de lo estudiado.» (...) «Las palabras clave en una investigación son experimentar, buscar (...)» «Entiendo investigar en términos científicos, es decir, es la tarea del científico que investiga en educación (*Entrevista 2*, p. 3)».

Los profesores del tercer equipo, más experimentados en el enfoque investigador y con un notable nivel de desarrollo profesional, definen la investigación escolar como un proceso de búsqueda conjunta de profesores y alumnos: «El sentido de investigar es buscar con los niños soluciones a cuestiones y asuntos que creemos importantes». Se concibe, pues, que la investigación escolar se debe considerar desde dos puntos de vista complementarios: «Uno, investigar en el aula desde el punto de

vista del profesorado, reflexionando sobre lo que ocurre en la clase y ver qué posibilidades de mejora hay; y otro, desde el punto de vista de los niños, para tener un currículum interesante» (*Entrevista 3*, p. 4). Se trata entonces de «averiguar qué es lo que ocurre dentro del aula con las personas que normalmente están allí y quizás con la ayuda de alguien que asiduamente acude a la clase. Y siempre entendida en un sentido amplio y no sólo como una sala encerrada en sí misma» (*Entrevista 3*, pp. 1,2). Esta concepción expresa un notable nivel de complejidad: «Se observa en todas las reuniones de grupo que existe una consolidada tradición investigadora en los miembros del equipo, basada en una reflexión de la teoría a la luz de la práctica» (*Diario del investigador 3*, p. 5).

El análisis de esta primera categoría permite observar la relación existente entre el grado de desarrollo profesional de cada equipo (y también de sus sentimientos respecto a la opción investigadora), y la concepción que expresan sobre la investigación escolar. Quizá ello contribuya a explicar mejor por qué este enfoque metodológico es minoritario, pese a su estimada consideración docente: muchos profesores no aceptan el mayor grado de incertidumbre y variabilidad del enfoque investigador, optando por la seguridad del trabajo centrado en el libro de texto: las *respuestas correctas* que éste proporciona y las tareas rutinarias que promueve.

Categoría 2. Participación del profesorado, alumnado y colaboradores externos en la enseñanza y aprendizaje por investigación

Cuando se analiza el desarrollo de las experiencias docentes incluidas en este estudio se constata algo ya conocido: el desarrollo de las mismas no responde a un modelo único ni hay una misma secuencia que se repita para cualquier ocasión. Y eso tanto en lo referido al contraste entre experiencias como dentro de cada una de ellas.

En el equipo menos experimentado, lo primero que llama la atención es la propensión que se observa a la certeza, a mantenerse dentro de una lógica que asegure un resultado semejante al atribuido al modelo didáctico clásico. En este sentido, las decisiones sobre el objeto de estudio y sobre los contenidos las toma el profesorado: «Los temas los elegimos nosotros. Vemos los que dimos en años anteriores y planteamos los que son más fáciles de trabajar según el proceso de aprendizaje por investigación» (*Entrevista 1*, p. 3).

Se manifiesta, además, una fidelidad básica al currículum convencional. Los temas y las actividades son muy semejantes a las cuestiones que aparecen en algunos manuales

«han centrado el proyecto de trabajo en la historia de Roma y para eso han confeccionado unos recursos TIC muy en sintonía con las típicas actividades de contesta y consulta» (*Diario del Investigador 1*, p. 2). En otros casos, el objeto de estudio viene determinado por ciertas modas o encargos: «Están, ahora, confeccionando un material para trabajar con las TIC sobre Juan R. Jiménez» (*Diario del Investigador 1*, p. 3).

El papel del alumnado se concreta en realizar la secuencia que los profesores han determinado para el desarrollo del tema. Su participación consiste, pues, en poner en práctica el plan que se les presenta. «A los alumnos les presentamos las actividades y ellos van haciéndolas según el proyecto que hemos propuesto» (*Entrevista 1*, p. 4).

El equipo de este primer caso espera del asesor que explique cómo debe plantearse ese proceso de investigación de forma clara y razonable. Se concibe al asesor como un experto y experimentado agente que goza de cierto prestigio y es capaz de exponer cómo llevar a cabo el proceso con éxito: «Necesitamos un asesor que nos diga cómo se hace. No un teórico; más bien alguien en quien podamos confiar porque conoce esta propuesta, porque la ha experimentado» (*Entrevista 1*, p. 3). Toda una declaración de un modelo técnico/experto de apoyo externo. Alguien que asegure el éxito como efecto de una fórmula aplicada.

El análisis del segundo caso muestra que los profesores, en lugar de situarse en esta categoría en una posición intermedia entre las del primer y tercer equipo, oscilan alternativamente entre ambas tendencias, dependiendo del tipo de situación. Así, observamos que el modelo didáctico del maestro, como en el primer caso, persigue minimizar la incertidumbre y la duda: «Se basa en el método socrático, mediante continuas preguntas del profesor, respuestas del alumnado y anotaciones correctas en el cuaderno de trabajo. No hay lugar para la búsqueda y el debate» (*Diario del investigador 2*, p. 7). Pero en el tratamiento de los temas y actividades de clase, se ubican en posiciones semejantes a las del tercer caso. Y respecto a los intereses de los alumnos «pudimos constatar que se incluyeron en el desarrollo de la unidad sus intereses sobre la vida cotidiana en Tartessos; muchas de las preguntas del mural inicial sobre “qué queremos saber” se contestaron sobre todo en la visita al museo» (*Diario del investigador 2*, p. 3).

El asesoramiento que solicita el profesor sigue siendo técnico, con matices paternalistas. En un contexto escolar deprimido, como el que se describe, el profesor demanda un asesor externo que solucione sus carencias materiales («necesitamos plastilina, altavoces para el ordenador») y sus problemas de la práctica («las dificultades que encuentran los alumnos y alumnas en la construcción de los conceptos temporales referidos a la cronología») (*Diario del maestro 2*, p. 2).

Los equipos con un mayor desarrollo profesional y una experiencia innovadora acumulada establecen sus procesos de investigación escolar desde un planteamiento de negociación e implicación colectiva. Aunque esta relación no es simétrica, pues se comparte el protagonismo con el alumnado pero las decisiones y la responsabilidad recaen sobre los docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el profesorado establece dinámicas que permiten intervenir a los escolares tanto en la elección del objeto de estudio (tema) como en ciertos aspectos asociados a las actividades y al plan de trabajo «realizamos asambleas para elegir el tema, pero luego somos los docentes quienes lo centramos definitivamente» (*Entrevista 3*, p.4). «En clase han estado recogiendo y organizando las preguntas del proyecto de trabajo. Luego las hemos analizado en equipo docente hasta que ya, por fin, las concretamos» (*Diario del Investigador 3*, p. 4).

El asesoramiento se concibe en estos equipos como una dinámica de apoyo que ayuda a la toma de decisiones. El asesor no es alguien que define la experiencia, sino un participante externo que conoce al equipo y sus planteamientos y participa desde esa perspectiva, aportando sugerencias o promoviendo la reflexión. Se integra como un *amigo crítico* que, por su cercanía y compromiso reconocido, analiza desde otro punto de vista, plantea posibilidades o facilita recursos: «Necesitamos del apoyo de una persona externa, que yo no llamaría externa, pero que se preocupa por facilitar orientaciones, ideas, recursos..., pero, y esto es importante, tiene que haber mucha unión, ligazón entre la persona que viene de fuera, que no sea nadie extraño ni impuesto o que venga de experto...» (*Entrevista 3*, p. 3).

Categoría 3. Papel de los materiales curriculares en el desarrollo de la investigación escolar

Siempre que se piensa en una propuesta educativa es preciso prestar atención a los materiales y recursos que se van a emplear, pues hoy nadie descarta ni su poder e influencia ni su irremediable necesidad. Sería imposible, en estos momentos, promover una experiencia educativa en la que no intervenga ningún tipo de medio. El debate se sitúa, pues, en sus características, modelo y grado de protagonismo.

Partiendo de esta consideración, observamos que los equipos docentes que han participado en este estudio manifiestan posiciones muy dispares.

En el primer caso, observamos un apego muy notable a unos recursos que determinan con mucha precisión la tarea escolar. Es más, su lógica define la secuencia a

seguir: «Yo creo que es muy importante que se acostumbren a consultar en el libro o en los documentos que les proponemos para la consulta..., que no se pierdan» (*Entrevista 1*, p. 5). Y, en consecuencia, siempre se piensa en materiales adaptados o pensados para el marco escolar. Ante otras fuentes se manifiestan reticencias, pues se duda de su pertinencia o accesibilidad. «Es difícil encontrar materiales para los niños, la mayoría no los entienden» (*Entrevista 1*, p. 5). Desde esta consideración, los textos escolares y similares aparecen como la herramienta que mejor se adapta y admite pues además «no podemos olvidar que tenemos que desarrollar el programa aprobado en el centro» (*Entrevista 1*, p. 6).

Vemos que la investigación se parece demasiado a una búsqueda de ciertas respuestas que se encuentran ocultas en un material dispuesto para ese fin: «Aunque se minimice el peso de los manuales, lo cierto es que sus bases sirven de referencia para determinar el valor de otros recursos. Cambia, algo, la presentación (fichas, fotocopias, etc.) pero no su lógica: consulta y contesta» (*Diario del investigador 1*, p. 7).

Aún así, hay que reconocer el avance que significan estos primeros pasos tendentes a salirse del simplificado discurso rutinario, basado en la sucesión de lecciones lineales de un libro de texto, que recoge y presenta el *conocimiento cierto*.

En el segundo caso, el libro de texto se sustituye en esta ocasión por una unidad didáctica con enfoque investigador, elaborada conjuntamente por el maestro y el investigador-asesor. Llama la atención la falta de recursos propios del centro de compensatoria y la preocupación del maestro por la redacción del material diseñado, hasta el punto de sugerir a veces la imitación de aspectos del libro de texto: «Se podría mejorar la redacción proponiendo tres ejercicios dentro de esta tarea» (*Entrevista 2*, p. 1).

Sin embargo, se constata en la práctica que las actividades que requieren el empleo de materiales o recursos extraescolares no se suelen hacer en clase, quizás por falta de tiempo: «Las tareas que requieren otra dinámica (prensa, informática, maqueta, friso histórico, vídeo...) suelen ser obviadas por el maestro, porque requieren algunas gestiones por su cuenta» (*Diario del investigador 2*, p. 5). Por último, observamos la pertinencia de una máxima defendida por numerosos autores (Martínez Bonafé y Adell, 2003), que afirman que los materiales, por sí mismos, no cambian el currículum: «La utilización que el maestro hace del material elaborado es semejante a la del libro de texto habitual, comprobándose así que el tipo de investigación de los alumnos y alumnas y del propio maestro es incipiente» (*Diario del investigador 2*, p. 8).

En los equipos con una cierta experiencia y que han vivido distintas actividades de aprendizaje por investigación observamos con nitidez un cambio radical respecto al uso de los materiales curriculares. Por un lado, se alude a la necesidad de combinar recursos de dos características diferenciadas: para obtener información o para producirla: «Es importante que busquen datos, pero más que produzcan información original usando materiales variados» (*Entrevista 3*, p. 5). De igual forma, se menciona la conveniencia de contar con una diversidad de formatos: editados, digitales y contextuales: «Es necesario que los alumnos puedan entrar en contacto con informaciones que les vienen de distinto sitio, que se acostumbren a elegir, seleccionar, comparar...» (*Entrevista 3*, p. 6). Porque, desde esta perspectiva, es importante repensar la información para aprender sobre un tema, abordando, para ello, ciertas cuestiones de interés cuya respuesta completa no se encuentra en un determinado recurso empaquetado. En este sentido, se cree preciso relacionar contenidos y medios hasta elaborar producciones sólidamente informadas y para eso, obviamente, no se puede dejar a los escolares solos: «Los maestros han elaborado una base de datos y, entre toda la clase han ido colocando materiales para poder consultar según los momentos y necesidades. Hay libros, diapositivas, folletos, CD, trabajos de otros proyectos, etc.» (*Diario del investigador 3*, p. 6). Se trata de involucrar a todos y promover la búsqueda de fuentes y medios como una responsabilidad que hay que ir adquiriendo.

Confeccionar materiales y recursos es una actividad con una amplia gama de posibilidades docentes: ocasión para una mayor coordinación entre los maestros (reparto de responsabilidades), adecuación de la enseñanza al contexto y mayor profundización en el conocimiento, pues definir un recurso conlleva una serie de pasos que obligan a estudiar con detenimiento el contenido que se quiere presentar: «Se han organizado de manera que cada uno elaborará un material que sirva para el trabajo de clase...» (*Diario del investigador 3*, p. 7).

Si en las experiencias desarrolladas por docentes con escasa experiencia se menciona la falta de medios y materiales para este tipo de actividad, los docentes ya iniciados comentan justo lo contrario: «Hay muchos recursos, pero poco aprovechados» (*Entrevista 3*, p. 6). El problema, desde esta posición, reside en su mala distribución y sistematización, fuera de circuitos muy cerrados y afines: «Más que falta de materiales, lo que necesitamos es poder conocer los que están haciendo otros compañeros o los que existen y no nos enteramos» (*Entrevista 3*, p. 7).

Como vemos, aún con distinta perspectiva, todos solicitan avanzar hacia una mayor difusión de materiales alternativos que faciliten la actividad investigadora de clase y apoyen la intervención docente.

Categoría 4. Limitaciones de la investigación escolar para el desarrollo del currículum

Desarrollar la dinámica de aula en función de proyectos de investigación escolar es una opción innovadora que despierta no pocas incertidumbres y dudas. Tras la *euforia* de lo nuevo es fácil advertir posiciones que ponen de relieve el limitado alcance de los cambios producidos. Por ello, consideramos que más que transformaciones de importancia en las dinámicas del aula, lo que se realizan son cambios evolutivos que se generan y asientan poco a poco, como efecto de la experiencia vivida y de la capacidad reflexiva de los docentes.

En el primer y segundo equipo, los profesores participantes suelen limitar el enfoque investigador a ciertos contenidos y materias. Es concreto, circunscriben el aprendizaje por investigación a los aspectos relativos al Conocimiento del Medio, mientras para el resto de las áreas continúan con su planteamiento disciplinar e implementando una metodología de corte transmisivo: «Sí, nuestros proyectos de trabajo son para la hora de Conocimiento del Medio. Para otras materias seguimos trabajando con nuestra metodología de siempre. Es que para las otras asignaturas esta metodología (la investigación escolar) no se adapta bien. O, al menos nosotros no sabemos hacerlo» (*Entrevista 1*, p. 7). También se comprueba que es así en el segundo caso: «La actividad se inicia, como el resto de las sesiones, durante el horario de Conocimiento del Medio» (*Diario del investigador 2*, p. 4).

Otra limitación que expresan hace referencia a las características del alumnado. Los docentes con menor experiencia investigadora consideran que la investigación escolar se adapta mejor a los escolares de alto rendimiento y es de difícil desarrollo para los menos capaces, a no ser que hagan actividades de escaso calado intelectual: «Con los que van bien funciona divinamente, pero para algunos que tenemos con dificultades de aprendizaje francamente no saben qué hacer, se sienten perdidos. Les tenemos que adaptar actividades distintas mientras los demás hacen el trabajo» (*Entrevista 1*, p. 7). Esto mismo ocurre en el segundo caso: «Si esta unidad didáctica se hiciera en otra clase del colegio o en otro colegio de la localidad, los resultados serían mucho mejores» (*Entrevista 2*, p. 5).

También se menciona el marco organizativo legal, concretamente el horario, como una limitación notable. Romper con el esquema de distribución temporal en franjas de una hora resulta complicado. Supone chocar con las bases más sólidas y aceptadas de la educación formal, y enfrentarse a esa realidad es difícil: «El horario nos limita mucho porque cuando mejor están trabajando ya suena el timbre y así siempre»

(*Entrevista 1*, p. 8). Con ese horario pueden trabajar bien en esta opción, pero no se atreven a cambiarlo: «Hablamos de la posibilidad de revisar el horario, pero comentan que eso no es posible, que se hace a principio de curso y no se puede cambiar. Además, añaden, sería un lío, porque afecta a muchos compañeros» (*Diario del investigador 1*, p. 8). Conclusión idéntica a la expresada por un maestro del segundo caso: «Continúa respetando el horario de clase y sólo realiza el proyecto de investigación en las sesiones de Conocimiento del Medio» (*Diario del investigador 2*, p. 5).

Además de estas limitaciones, también señalan algunos riesgos que corren cuando se deciden a introducir procesos de aprendizaje por investigación. El que más se repite tiene que ver con el cumplimiento estricto del currículo. Por una parte, porque consideran que así cuesta trabajo cubrir todos los contenidos habituales: «Con esta metodología estamos viendo que muchos temas se van a quedar fuera. Y eso veremos a ver cómo les afecta...» (*Entrevista 1*, p. 8). Y, por otro lado, porque el ritmo que lleva un trabajo por investigación resulta necesariamente más lento, con lo cual el conflicto anterior se subraya: «...y es que todo necesita más tiempo. Tienen que consultar, exponer, debatir, etc., y eso lleva mucho tiempo» (*Entrevista 1*, p. 7). En el segundo caso aparecen manifestaciones semejantes a las del equipo anterior: «El maestro muestra un cierto desasosiego, según él, al no estar cumpliendo los contenidos oficiales de sexto curso. La unidad didáctica impone un ritmo de trabajo que supuestamente le impide tratar temas importantes para el tránsito a Secundaria» (*Diario del investigador 2*, p. 5).

En el segundo caso, por otra parte, el maestro expresa ciertas limitaciones específicas, propias del contexto desfavorecido del centro: «a) Respecto a las alumnas y alumnos, hay escaso nivel académico en la clase; y la falta de motivación del alumnado en el trabajo escolar se debe a la historia escolar del grupo y al contexto deprimido del centro. b) Respecto a los padres y madres, existe una profunda separación de la escuela con el contexto; el olvido familiar de las tareas educadoras provoca continuos roces y enfrentamientos entre familia y colegio. c) Respecto a la Administración educativa, yo destacaría la falta de consideración que las instituciones educativas prestan a este tipo de iniciativas» (*Entrevista 2*, p. 5).

El profesorado más experimentado también expone limitaciones que, en alguna medida, tienen correspondencia con las expresadas por los otros equipos. Cuando comentan el alcance de la propuesta de aprendizaje por investigación, también aquí aparece la necesidad de contemplar otras formas de abordar la dinámica de clase: «No todo se aprende investigando. Yo creo que es necesario introducir con coherencia otras propuestas de enseñanza activa» (*Entrevista 3*, p. 8). El matiz diferenciador está en que cuando se alude

en este equipo a «otras metodologías», no se habla de pasar a otro modelo de enseñanza sino de integrar distintos planteamientos basados en principios semejantes: consultar, debatir, negociar, implicar, manejar, descubrir, etc. Nada de alternar momentos de aprendizaje por investigación con otros de enseñanza transmisiva, como ocurría en experiencias menos maduras: «En las clases tienen tiempos distintos. Uno para el proyecto de investigación, que es más largo. Otro para ciertas materias y contenidos que realizan siguiendo agrupamiento y dinámicas muy participativas: escribir textos, resolver y tratar situaciones que necesitan de conocimientos concretos. También se dedican periodos a los talleres. En todos ellos hay un claro énfasis en la participación, las interacciones múltiples, los materiales diversos...» (*Diario del Investigador 3*, p. 7).

Otra limitación que se comenta se refiere al plano laboral. Una enseñanza basada en la investigación escolar requiere de un compromiso que resulta difícil exigir a todos. «Tenemos que emplear mucho tiempo personal. Sin eso no podríamos trabajar así (haciendo investigación escolar)» (*Entrevista 3*, p. 8).

Pero lo cierto es que sin esa entrega, en las condiciones laborales que hoy se dan en la Educación Primaria, esta forma de desarrollar el currículum es imposible. Implica un voluntarismo que es encomiable, pero que no se puede pretender que exista de forma generalizada ni de manera permanente: «Quedamos por la tarde, cuando se van los alumnos, para trabajar algunos aspectos del proyecto que vamos a desarrollar seguidamente. Cada uno de nosotros se encarga de hacer en casa una serie de materiales y encargos...» (*Diario del Investigador 3*, p. 8). El maestro del segundo caso lo expresa lacónicamente: «Con estas condiciones (...) no compensa el esfuerzo para los resultados obtenidos» (*Entrevista 2*, p. 8).

Entre los riesgos destaca la falta de sistematización. Estos docentes piensan que ya están superando esta debilidad, pero durante mucho tiempo han tenido la sensación de seguir un proceso poco organizado: «Cuando un proyecto surgía lo llevábamos a nuestras clases y, claro, cuando mirábamos veíamos que dábamos muchos bandazos. Sin orden; una cosa y luego otra y así» (*Entrevista 3*, p. 7).

Obviamente, para que un aprendizaje sea sólido y duradero necesita construirse dentro de una determinada lógica y sistema. Pero ello encierra otro riesgo: la planificación estricta termina por reducir todo a un proceso rígido, nada acorde con un modelo que se define por su flexibilidad: «La enseñanza por investigación debe ser todo lo contrario a lo cuadrículado, el hacer lo que viene en la cuadrícula X porque es lo que toca» (*Entrevista 3*, p. 8). Ese tipo de secuencia rígida llevaría a una nueva forma de práctica rutinaria, con un efecto semejante al que se quería superar. Y ese es un peligro que se manifiesta cuando un equipo consolida una determinada forma de

desarrollar el currículum: se puede producir entonces una inercia conservadora que evite cualquier propuesta de cambio que pueda producir una desestabilización de la metodología asumida.

En un aspecto hay unanimidad: todos advierten del peligro de provocar importantes *lagunas* de conocimiento, como efecto del carácter episódico que asignan al aprendizaje por investigación. Mencionan el riesgo de centrarse sólo en temáticas y contenidos poco relevantes, que son los que más fácilmente se pueden abordar con este enfoque investigador, con lo que muchos conocimientos importantes quedarían, en consecuencia, sin trabajarse.

Algunas conclusiones

Al contemplar en conjunto las distintas manifestaciones e interpretaciones anteriores obtenemos algunas conclusiones interesantes para nuestra reflexión sobre las posibilidades de consolidación de la investigación escolar como alternativa posible y razonable al modelo transmisivo predominante.

En primer lugar, constatar que la opción de organizar la dinámica del aula en torno a procesos de investigación escolar es algo que resulta atractivo para los distintos docentes con los que se ha trabajado. No obstante, se comprueba que la docencia, así entendida, resulta inicialmente bastante complicada y laboriosa, pues se aleja considerablemente de lo que es habitual para la mayoría del profesorado. Seleccionar temáticas relevantes, ajustarlas a las situaciones concretas de un alumnado diverso, preparar el material adecuado o planificar de forma flexible, son tareas que no se corresponden con las actividades mayoritariamente asumidas y practicadas en la enseñanza convencional, por lo que exigen procesos de desarrollo profesional.

Otra dificultad adicional que expresa el profesorado es la que se deriva de no disponer de un modelo o metodología de enfoque indagador que pueda emplearse directamente y de forma generalizada. Si bien se cuenta con marcos de referencia y orientaciones precisas, éstas deben aplicarse siempre según el contexto y los propósitos de cada caso. Por lo que la introducción de experiencias de investigación escolar obliga a diseñar y desarrollar estrategias ajustadas a las características de cada aula (los intereses y conocimientos iniciales de los alumnos, los niveles de desarrollo profesional de los profesores, los objetivos que se consideren prioritarios, los recursos disponibles, etc.).

Las experiencias de introducción de desarrollos curriculares basados en secuencias de unidades didácticas investigadoras precisan de un grado de autonomía del profesorado que no siempre se da. Hay limitaciones legales relativas a contenidos, horarios, recursos, espacios o pruebas estandarizadas, entre otras, que generan en los docentes un notable grado de incertidumbre. Así, aunque reconocen los beneficios que este enfoque proporciona a los escolares y a ellos mismos, les produce inquietud que este modelo choque con tantas medidas que parecen consolidadas en el sistema educativo. En consecuencia, el profesorado que plantea su dinámica de clase desde el enfoque de la investigación escolar se caracteriza frecuentemente no por la seguridad de sus planteamientos sino por hacerse preguntas, analizar las consecuencias de su opción y cuestionar sus propias ideas y actuaciones docentes. Se trata de un profesorado que pide ayudas administrativas y asesoramiento. Y que se aparta, con prudencia, de las certezas y asume retos y riesgos.

El desarrollo profesional parece producirse a veces más por determinados intercambios y tanteos informales entre colegas que por la participación del profesor en actividades regladas de formación. Sobre todo en las primeras experiencias docentes, que se caracterizan por la búsqueda de situaciones semejantes y modelos de los que aprender. En tanto que la reflexión y el análisis en profundidad puede asociarse al trabajo de equipos más consolidados.

En este punto, es preciso resaltar, por último, la necesidad que manifiestan de conocer, compartir y divulgar las experiencias de investigación escolar, ya que son muy escasas las que llegan a comunicarse y, cuando se hace, discurren por circuitos muy definidos y locales. Propiciar la difusión encierra, además, el beneficio, de un posible estímulo del desarrollo profesional, como resultado de la reflexión sobre la práctica y de la expresión sistemática y fundamentada de planteamientos, propuestas y resultados.

Referencias bibliográficas

- BARQUÍN, J. (1999). *La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España*. En A. PÉREZ; J. BARQUÍN Y J. F. ÁNGULO (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (399-447). Madrid: Akal.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CAÑAL, P. (1990). *La enseñanza en el campo conceptual de la nutrición de las plantas verdes. Un estudio en la educación básica*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla.

- (2000). *El análisis didáctico de la dinámica del aula: tareas, actividades y estrategias de enseñanza*. En F. J. PERALES Y P. CAÑAL, *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (209-238). Alcoy: Marfil.
- CAÑAL, P. ; LLEDÓ, A.; POZUELOS, F Y TRAVÉ, G. (1997). *Investigar en la escuela*. Sevilla: Díada.
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F Y TRAVÉ, G. (2005): *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CHINN, C.A. & MALHOTRA, B.A. (2002): Epistemologically authentic inquiry in schools: a theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, 86(2), 175-218.
- COHRAN-SMITS, M. Y LYTLE, S. (2002). *Dentro-Fuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.
- CRAWFORD, B.A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- DÍAZ et al. (2004). Investigando sobre las ideas del alumnado. Una experiencia colaborativa en el marco del Proyecto Escuelas que investigan. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 74, 72-76.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. A Coruña: Morata.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1995). *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la ecología: el concepto de ecosistema en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- GARCÍA PÉREZ, F. (1999). *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- GUZMÁN, R. Y GONZÁLEZ PÉREZ, I. (2006). El currículo integrado y la visibilidad de las culturas. *Investigación en la Escuela*, 59, 31-43.
- KING, M.B. (2002). Professional development to promote schoolwide inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 18, 243-257.
- LACUEVA, A.; IMBERNÓN, F Y LOBERA, R. (2003). Enseñando por proyectos en la escuela. La clase de Laura Castell. *Revista de Educación*, 332, 131-148.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Y ADELL, J. (2003). Viejos y nuevos recursos y tecnologías en el sistema educativo. En J. GIMENO Y J. CARBONELL (coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CissPraxis.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

- MERCHAN, J. (2001). *La producción de conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MINSTRELL, J. & VAN ZEE, E.H. (eds.) (2000). *Inquiry into inquiry learning and teaching in science*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- MULE, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205-218.
- NISBET, J. & WATT, J. (1984). *Case study*. En J. BELL et al. *Conducting Small-scale investigations in educational management*. London: Harper&Row.
- OJEA, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 137-154.
- OLSON, S. & LOUCKS-HORSLEY, S. (eds.) (2000): *Inquiry and the National Science Education Standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Research Council.
- PORLÁN, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- POZUELOS, F.J. (2000). *El currículum integrado. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- POZUELOS, F.J. (2005). Investigación escolar y las tecnologías de la información y comunicación. Algunos obstáculos, límites y posibilidades. *Cooperación Educativa, Kikirikí*, 78, 25-35.
- RAMOS, J. (2004). Investigando la génesis y desarrollo del cuerpo humano en el primer ciclo de primaria. *Investigación en la Escuela*, 52, 19-44.
- REID, A. Y O'DONOGHUE, M. (2004). Revisiting inquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education*, 20, 559-570.
- ROWELL, P.M. & EBBERS, M. (2004). Shaping school science: competing discourses in an inquiry-based elementary program. *International Journal of Science Education*, 26 (8), 915-934.
- SANDOVAL, W.A. (2005). Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry. *Science Education*, 89 (4), 634-656.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: MEC-Paidós.

- SCHULZ, R. Y MANDZUK, D. (2005). Learning to teach, learning to inquire: A 3-year study of teacher candidates' experiences. *Teaching and Teacher Education*, 21, 315-331.
- SÉLLER, D. (2004). *Ejemplos de proyectos de investigación en grupo*. EN Y. SHARAN Y S. SHARAN, El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Morón (Sevilla): MCEP.
- SHARAN, Y. Y SHARAN, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Morón (Sevilla): MCEP.
- SHEMILT, D. (1987). El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro. En AAVV, *La Geografía e la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC.
- TASSELL (2003). *Investigación del alumno en ciencias*. En G. WELLS, *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Morón (Sevilla) MCEP.
- TRAVÉ, G. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Book, S.A.
- VAN ZEE, E.H. (2000). Analysis of a student-generated inquiry discussion. *International Journal of Science Education*, 22 (2), 115-142.
- WELLS, G. (2003). *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Morón (Sevilla): MCEP.
- YIN, R. (1989). *Case study Research. Design and methods*. London: Sage.

Páginas web

- ABD-EL-KHALICK, F.; BOUJAOUDE, S.; DUSCHL, R.; LEDERMAN, N.G.; MAMLOK-NAAMAN, R., HOFSTEIN, A.; NIAZ, M.; TREAGUST, D. Y TUAN, H. (2003). *Inquiry in Science Education: International Perspectives*. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com)
- TRAVÉ, G.; POZUELOS, F. J. Y CAÑAL, P. (2006). Cómo enseñar investigando análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39/5. <http://www.rieoei.org/1366.htm>

La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista¹

Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz

ireyes@us.es

F. Javier Moreno Pérez

jmorpere@us.es

Antonio Aguilera Jiménez

agujiim@us.es

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología.Universidad de Sevilla

Resumen

La investigación describe cómo se realiza la escolarización del alumnado con TEA y sus necesidades educativas. El estudio se lleva a cabo en Sevilla capital con datos a partir de entrevistas a 96 profesores con alumnos con TEA en Educación Primaria y Secundaria. Concretamente, en las entrevistas se recogen datos sobre la escolarización de este alumnado, los apoyos que recibe en el contexto escolar, el grado de coordinación entre los profesionales, el conocimiento del diagnóstico del niño con TEA por parte del profesorado, las modificaciones en el horario escolar realizadas para adaptarse a sus necesidades y otros tipos de adaptaciones llevadas a cabo, desde las curriculares a los programas individualizados. Entre los resultados se obtiene que el 52% del alumnado con TEA detectado acude a centros de educación especial. Esa escolarización en centros especiales aumenta conforme avanza la edad de este

⁽¹⁾ El presente estudio ha sido cofinanciado por la Comisión Europea en el marco del «Año Europeo de las Personas con Discapacidad», la Secretaría General de Asuntos Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la asociación Autismo Sevilla. Deseamos agradecer la colaboración del profesorado y personal educativo de los centros escolares participantes, de las asociaciones Autismo Sevilla y SETA, así como de los padres y madres de Autismo Sevilla. En la recogida de datos fue especialmente valioso el trabajo de Laura Flores, Silvia Lobatón y Elisa Marcos.

alumnado, por lo que de los resultados se extrae la necesidad de realizar un mayor esfuerzo para lograr la inclusión del alumnado con TEA en las etapas educativas superiores. Otros aspectos dignos de mejora en cuanto a la atención educativa del alumnado con TEA, derivados del estudio, hacen referencia al número de horas que reciben de intervención logopédica y de psicomotricidad, la presencia de monitores o educadores, la existencia de una red específica de apoyo al profesorado en la intervención con autismo, la aplicación de adaptaciones curriculares individualizadas que facilite la integración en el grupo y medidas que faciliten la coordinación entre los profesionales implicados.

Palabras clave: trastornos del espectro autista, atención educativa, escolarización, necesidades educativas.

Abstract: *Educational Provision to Students with Autism Spectrum Disorders*

This study describes the educational provision and potential educational needs of pupils with Autism Spectrum Disorders (ASD). Data on educational provision of pupils with ASD in Primary and Secondary education in the city of Seville were collected through 96 interviews with their teachers. The interviews obtained information relative to the pupils' placements, support within the school scope, degree of coordination among staff, teachers' knowledge of the diagnosis in ASD children, timetable adjustments and other adaptations, from curriculum-related ones to individualized education plans. Results show that 52% of pupils are in special schools. The placement in special schools increases with age. Therefore, a greater effort for inclusion of pupils in secondary education seems necessary. Other aspects derived from the study that demand improvement, when addressing the educational attention given to ADS students, are the number of hours devoted to speech and motor therapy, the number of teaching assistants, the need for a specific support network for teachers dealing with children with autism, the development of individualized educational plans to lead to the integration of the group and measures to encourage additional collaboration among staff.

Key Words: Autism Spectrum Disorders, educational provision, placement, special educational needs.

Introducción

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) se caracterizan porque aquellos que los padecen presentan una serie de alteraciones en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo desde los primeros años de su infancia y a lo largo de toda su vida (Frith, 2004). Estas dimensiones típicamente afectadas constituyen la denominada *tríada de*

alteraciones básicas del autismo, aunque el grado y manera de la afectación puede variar mucho de unos sujetos a otros, dependiendo de variables como la capacidad intelectual o la edad.

La afectación de la dimensión social del desarrollo en el caso del TEA puede variar desde un aislamiento social extremo hasta un limitado interés por los demás y una actitud pasiva ante las interacciones sociales, pasando por el despliegue de conductas socialmente muy intrusivas, carentes de sutileza social y muy poco empáticas (Rivière, 2001).

En el área de la comunicación y el lenguaje aparecen dificultades para la comunicación verbal y no verbal. De nuevo la variabilidad es muy amplia. De ahí que pueda haber personas que no desarrollen ningún tipo de lenguaje frente a otras que sí lo hagan, pero teniendo todas ellas el denominador común de no poder desarrollar conversaciones de manera recíproca y flexible. Suelen abundar las ecolalias, un tono o ritmo atípico del habla, la expresión inadecuada de los estados emocionales y problemas para la comunicación no verbal. La afectación de la comunicación y el lenguaje se da tanto a nivel expresivo como comprensivo. En lo que se refiere a la comprensión, pueden aparecer desde una *sordera central* hasta problemas para comprender los dobles sentidos, el sentido figurado y las claves contextuales.

En el desarrollo cognitivo las dificultades afectan sobre todo al área de la imaginación y a la capacidad de simbolización. La mayoría no presenta juego simbólico y sí patrones de juego muy repetitivos. Su capacidad para comprender intenciones y emociones en otras personas está seriamente limitada. Con frecuencia requieren ambientes altamente estructurados y predecibles, encontrando muchas dificultades para realizar transiciones entre actividades diferentes y enfrentarse a cambios inesperados. Ello se acompaña de unos intereses o preocupaciones muy específicos y obsesivos. En algunos casos pueden aparecer alteraciones sensoriales que hacen que su percepción del mundo que les rodea sea muy peculiar, con una especial sensibilidad a los estímulos táctiles, auditivos y visuales.

En los sujetos con mayor afectación cognitiva suelen aparecer movimientos repetitivos o estereotipias. En otros casos pueden aparecer algunas capacidades con rendimiento extraordinario; son los denominados *islotas de capacidad* (Kanner, 1943), que, aunque no tienen una aplicación funcional en la vida cotidiana de estas personas, al menos pueden servir de base para la intervención.

Todo este listado de las consecuencias del TEA sobre el desarrollo suele ir acompañado de dificultades en el aprendizaje en general y en el de corte académico en particular (Myles, Barnhill, Hagiwara, Griswold y Simpson, 2001). De esta manera, las

personas con TEA se colocan en una clara posición de desventaja con respecto a sus iguales para sacar partido de las situaciones educativas. Por ello, para estas personas la puesta en marcha de medidas de atención a sus necesidades educativas se hace imprescindible. Con la investigación que presentamos hemos pretendido conocer el estado actual de estas medidas.

Objetivos

La investigación que se presenta forma parte de un proyecto más amplio dirigido a determinar las principales necesidades educativas de los escolares con TEA y a valorar la situación actual de la atención suministrada a esta población en el seno del sistema educativo. Dentro de este marco, este estudio se dirige a:

- Describir la respuesta educativa al alumnado con TEA tal y como se presenta en estos momentos en la ciudad de Sevilla.
- Detectar las posibles necesidades educativas de este alumnado, a partir de los datos anteriores.

Método

En la presente investigación se empleó un diseño seccional descriptivo (Sierra, 1996) que nos permitió describir la respuesta educativa que recibía el alumnado con TEA en Sevilla capital, a partir de entrevistas al profesorado que atiende a este alumnado.

Para obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos anteriores se procedió a detectar y reunir información de primera mano sobre los casos de niños y niñas con TEA en edad escolar. Para ello, se contó con una serie de dispositivos pertenecientes al sistema educativo, que mantienen un contacto directo con el alumnado con necesidades educativas especiales. En concreto, los departamentos de orientación de los institutos de Enseñanza Secundaria y los equipos de orientación educa-

tiva que atienden a los centros de Educación Primaria, así como el profesorado de los mismos, fueron los recursos apropiados de aproximación a esta población.

Esta metodología general se concretó en varias fases de trabajo:

a) *Fase 1*: caracterización de la demanda actual del alumnado con TEA.

Inicialmente, se reunió información sobre los casos existentes que se encontraba dispersa en los diferentes dispositivos de atención al alumnado con TEA, como los equipos de orientación educativa (para la Educación Primaria e Infantil), los departamentos de orientación (para la Educación Secundaria Obligatoria) y los dispositivos y recursos específicos de atención al alumnado con TEA (v.g. CEE Ángel Rivière). Estos equipos se encargan habitualmente de apoyar a los centros y al profesorado en el ajuste de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, aunque pueden también atenderlos directamente, y por tanto poseer conocimiento e información sobre estos casos.

b) *Fase 2*: determinación de las principales necesidades educativas del alumnado con TEA.

A partir de los niños y niñas detectados en las líneas de trabajo anteriores, fue posible determinar un perfil de las características y, por tanto, de las necesidades que el alumnado con TEA planteaba al sistema educativo. Se pudo determinar cuál es su situación en términos de desarrollo evolutivo y las demandas que se plantean para optimizar éste.

c) *Fase 3*: determinación de la respuesta educativa al alumnado con TEA.

Los profesionales que mantienen un contacto con estos alumnos aportaron información valiosa sobre los puntos fuertes y débiles de la respuesta educativa y nos permitieron valorar los procedimientos ordinarios de detección.

Participantes

Centros

En la investigación aportaron información sobre el alumnado con TEA un total de 49 institutos de Educación Secundaria y 81 centros de Educación Infantil y Primaria. Los centros donde se escolarizaban los alumnos con TEA se detectaron gracias al cruce

de información entre dos bases de datos ya existentes, proporcionadas respectivamente por la asociación Autismo Sevilla y por la Sección General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. A esta información se añadieron los centros y casos identificados a través de la asociación SETA (Servicio Educativo Terapéutico para Niños Autistas). Por otra parte, los centros de secundaria también fueron localizados acudiendo a los departamentos de orientación de la ciudad.

El número de alumnos recopilado por este sistema (con sus correspondientes centros de escolarización) ascendió a 542. De ellos, 291 estaban identificados con un diagnóstico de trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE). Se trataba de escolares cuya información diagnóstica era extremadamente dudosa y que no correspondía a los criterios empleados habitualmente en la clasificación del DSM-IV (que excluye expresamente el TGD-NE de los TEA); por ello se excluyeron de la muestra, resultando de esta reducción una cifra de 251 alumnos. De esta cantidad, tras eliminar de la muestra a los escolares cuyos centros confirmaban que no tenían un diagnóstico dentro del espectro autista o que presentaban un diagnóstico discutible o poco claro, los duplicados entre las distintas bases y los no escolarizados en la ciudad de Sevilla, el número inicial de posibles alumnos con TEA se redujo a 200, de los cuales se logró confirmar con un cierto grado de fiabilidad que 182 cumplían los requisitos para participar en el estudio. De éstos se logró contactar con la familia y/o la escuela y obtener información de 165.

Profesorado

En el presente estudio se llegó a entrevistar a un total de 96 profesores (22% varones y 78% mujeres), de los cuales 65 procedían de centros ordinarios, y 31, de centros específicos.

El profesorado que accedió a ser entrevistado atendía al 80% del total de los alumnos detectados (133 alumnos de los 165) (para una descripción del alumnado con TEA y el estudio más amplio del que éste forma parte, véase Moreno et al., 2005). Los análisis efectuados para verificar que no había ningún sesgo entre el grupo de alumnos cuyos profesores fueron entrevistados y el grupo en el que no lo fueron revelaron que ambos grupos eran análogos en cuanto a edad ($t=1.755$, $p>0.05$), género ($X^2=0.106$, $p=0.744$) y tipo de centro al que acudían ($X^2=2.943$, $p=0.086$).

Procedimiento

Las entrevistas al profesorado se realizaron personalmente en los propios centros. Las personas entrevistadas fueron en todos los casos los tutores de los alumnos y alumnas con TEA, además del profesorado de apoyo en los casos en los que éstos existieran.

Instrumentos

En las entrevistas realizadas al profesorado se administraban los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario sobre el alumno/a con TEA, que recogía información referida a la identificación personal y escolar, las respuestas educativas recibidas y los mecanismos de coordinación educativa.
- Cuestionario sobre el profesor o profesora, dirigido a obtener un perfil profesional del encuestado a partir de la información obtenida sobre su formación y experiencia y su contacto previo con el mundo del autismo.

Resultados

La escolarización del alumnado con TEA

El 52% de los 165 alumnos con TEA detectados en la muestra global acudía a centros de educación especial, mientras que el 48% restante estaba escolarizado en centros ordinarios. Es decir, la distribución del alumnado en los distintos tipos de centros se presentaba bastante homogénea (con sólo 4 puntos de diferencia).

Sin embargo, la distribución de la edad según el tipo de centro ofrecía diferencias significativas ($t=-4.299$, $p=0.000$). Así, la edad media de los alumnos escolarizados en centros de educación especial era de 11 años (desviación tipo de 5,06),

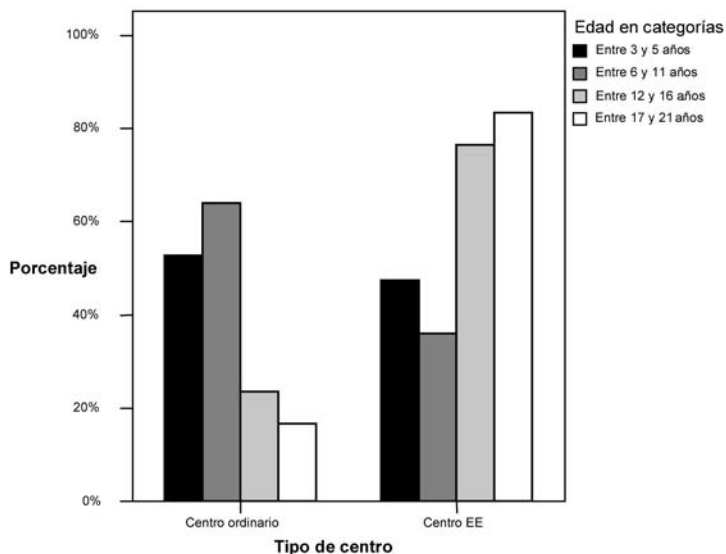
y en centros ordinarios, de 9 (desviación tipo de 3,70). Este dato parece indicar que, a medida que los alumnos con TEA crecen, su escolarización se suele alejar de los ámbitos más inclusivos. Esta tendencia se observa con mayor claridad cuando se divide la muestra en los intervalos de edad coincidentes con las etapas educativas: de 3 a 5 años, de 6 a 12 años, de 12 a 16 y de 17 a 21. La tabla de contingencia resultante de cruzar estas categorías con el tipo de escolarización es la que se aprecia a continuación.

TABLA I. Tabla de contingencia (Edad en categorías. Tipo de Centro).

Edad en categorías		Tipo de centro		Total
		Centro ordinario	Centro EE	
Entre 3 y 5 años	Recuento	20	18	38
	% de Edad en categorías	52.6%	47.4%	100.0%
	% de Tipo de centro	25.3%	20.9%	23.0%
	Residuos corregidos	.7	-.7	
Entre 6 y 11 años	Recuento	48	27	75
	% de Edad en categorías	64.0%	36.0%	100.0%
	% de Tipo de centro	60.8%	31.4%	45.5%
	Residuos corregidos	3.8	-3.8	
Entre 12 y 16 años	Recuento	8	26	34
	% de Edad en categorías	23.5%	76.5%	100.0%
	% de Tipo de centro	10.1%	30.2%	20.6%
	Residuos corregidos	-3.2	3.2	
Entre 17 y 21 años	Recuento	3	15	18
	% de Edad en categorías	16.7%	83.3%	100.0%
	% de Tipo de centro	3.8%	17.4%	10.9%
	Residuos corregidos	-2.8	2.8	
Total	Recuento	79	86	165
	% de Edad en categorías	47.9%	52.1%	100.0%
	% de Tipo de centro	100.0%	100.0%	100.0%

El contraste estadístico correspondiente ($X^2=23.260$ y p-valor asociado de 0,000) nos indica que, en función del centro, existen diferencias muy significativas en los intervalos de edad a partir de los 5 años. De este modo, se observa un mayor número de alumnos escolarizados en centros ordinarios entre los 6 y los 12 años, y en centros específicos a partir de los 12 años de edad (Figura I).

FIGURA I. Distribución de categorías de edad por tipo de escolarización



Si siguiendo con la escolarización del alumnado con TEA, si se tiene en cuenta sólo a aquellos alumnos cuyos profesores han sido encuestados (133 de los 165), se observa que el alumnado que se escolariza en centros ordinarios se reparte en un total de 25 colegios. De éstos, dos incluyen aulas específicas de atención al alumnado autista (escolarizan a un 5% del alumnado con TEA que asiste a los centros ordinarios) y otros cuatro reciben el apoyo directo de dos centros especializados en la atención al alumnado con TEA (escolarizan a un 20%). Los alumnos que acuden a centros específicos se reparten entre 9 centros: 2 de ellos están dedicados específicamente a la escolarización del alumnado con TEA y 7 son centros específicos no especializados en TEA. El alumnado atendido por el profesorado o por los centros vinculados a asociaciones es del 21 % en los centros ordinarios y del 22 % en los de educación especial.

Apoyos que reciben en el contexto escolar

Cuando se preguntó a los profesores por los profesionales que dispensaban algún tipo de apoyo a los escolares con TEA, las respuestas que proporcionaron, ordenadas de mayor a menor incidencia, fueron las siguientes:

- **Aula especial:** el 73,2% del alumnado recibía apoyo en un aula especial. El tiempo total de atención variaba entre un valor mínimo de 1 hora y un máximo de 35 horas semanales ($X=17,80$, $dt=8,79$). Aproximadamente, un tercio de los escolares se encontraba en el aula especial dos horas diarias o menos. En el otro extremo se encuentran los dos tercios restantes, que estaban prácticamente toda la jornada escolar en un contexto específico.
- **Logopeda o profesor de audición y lenguaje:** el 40,6% del alumnado recibía este tipo de apoyo. El número de horas de atención logopédica variaba entre un valor mínimo de media hora semanal y un máximo de 5 horas semanales ($X=4,76$, $dt=0,94$), pero es necesario destacar que la mayor parte de los escolares, concretamente el 89%, recibía menos de 2,5 horas semanales de apoyo logopédico. Por otra parte, este recurso era menos frecuente en los centros ordinarios (sólo un 30,3% del alumnado con TEA lo recibía) que en los centros específicos (donde un 49,3% del alumnado contaba con él) ($X^2=5,221$, $p=0,022$). Además, en los centros ordinarios el promedio de horas dedicado a logopedia era de algo más de una hora a la semana, mientras que en los centros específicos este promedio era el doble.
- **Monitor o educador:** el 37% del alumnado recibía apoyo por parte de un monitor o educador. Las horas semanales durante las que lo recibía variaba entre un valor mínimo de una hora semanal y un máximo de 25 horas semanales ($X=17,13$, $dt=9,65$). Este máximo de horas correspondía a un amplio número de escolares (el 51,1%). Las tres cuartas partes del alumnado que recibía este tipo de apoyo estaba escolarizado en centros ordinarios.
- **Psicomotricista:** los profesores señalan que el 19,6% de los escolares con TEA reciben apoyo de un psicomotricista, mientras que el 80,4% restante no recibe este tipo de apoyo. La mayoría de quienes reciben sesiones de psicomotricidad se encuentran en centros específicos. Por otra parte, el número de los que no reciben este tipo de apoyo es similar en uno y otro tipo de centro. En 27 casos, el profesorado entrevistado nos informa acerca del número de horas semanales durante las que los alumnos con TEA reciben este apoyo. La respuesta varía entre un valor mínimo de una hora semanal y un valor máximo de cinco horas semanales ($X=2,27$, $dt=1,19$), siendo el rango más frecuente el comprendido entre 1,5 y 2,5 horas semanales, rango en el que se encuentra el 60,4% de los escolares que reciben apoyo del especialista en psicomotricidad.
- **Psicólogo:** el servicio de apoyo del psicólogo es recibido sólo por el 14% de los escolares, mientras que el 86% no recibe este tipo de apoyo. Cuando se pregunta

por el número de horas que los estudiantes reciben apoyo psicológico, los profesores aportan datos de 15 escolares. La respuesta proporcionada varía entre un valor mínimo de 1 hora semanal y un valor máximo de 8 horas semanales ($X=2,33$, $dt=1,59$), siendo el valor más frecuente el de 2 horas semanales, que corresponde a 13 de los 15 escolares que reciben este apoyo; es decir, al 86,7%. Sólo uno recibe una hora de apoyo del psicólogo y otro alumno recibe 8 horas.

Coordinación entre profesionales

Cuando a los profesores se les preguntaba «¿con qué profesionales ha tenido usted que reunirse a propósito de este niño en los dos últimos años?» las personas y colectivos que citaban eran los siguientes: logopeda, cargos directivos, equipo directivo, psicólogo/orientador, profesor de educación especial, profesor ordinario, monitor, personal de la asociación u otros. En la Tabla 2 pueden apreciarse en las filas los tipos de profesionales entrevistados, y en las columnas, los expertos con los que manifestaban entrevistarse. En cada celda de la tabla se registra el porcentaje de entrevistados que afirman consultar a los profesionales que aparecen en cada columna. En la última fila, correspondiente a los totales, se observa que es con el psicólogo con quien más entrevistados se reunían (44,2%), seguido del equipo educativo (38,41%) y de los cargos directivos (35,51%).

TABLA II. Porcentaje de profesionales entrevistados (filas) que se reúnen con los indicados en las columnas

	Logopeda	Cargos directivos	Equipo educativo	Psicólogo	Profesor ordinario	Monitor	Personal de la asociación	Otros
Profesor tutor	33,34	44,14	43,24	41,82	22,52	31,53	7,21	20,72
Profesor de apoyo	17,39	0	17,39	47,83	52,17	18,18	9,09	8,70
Orientador	0	0	100	100	100	0	0	0
Otros	0	0	0	100	33,34	0	0	0
Total	29,71	35,51	38,41	44,53	28,26	28,7	7,30	18,12

Conocimiento del diagnóstico actual del niño

Los profesores entrevistados conocían el diagnóstico actual del 97,8% de los alumnos con TEA. Este diagnóstico les fue proporcionado en el 28,1% de los casos por la asociación/institución a la que pertenecen los escolares o sus familiares, en el 22,7% de

los casos les fue comunicado por los padres, el 20,3% de los diagnósticos correspondió al centro docente donde trabajaban, normalmente por su director, el 17,2% por el orientador del centro, el Departamento del Orientación o el Equipo de Orientación Educativa correspondiente, en el 10,9% de las ocasiones fueron «otras» personas las que les proporcionaron el diagnóstico de sus alumnos, y en una ocasión (0,8%) se señaló al Jefe de Estudios como la persona informante.

Modificaciones en el horario

El apoyo escolar en ocasiones se dispensa en forma de modificaciones de horario. Un ejemplo de estas modificaciones consiste en proporcionar un horario ampliado al alumnado con TEA, lo que significa que el alumno, además de las 25 horas semanales de escolarización habitual, recibe atención educativa durante un tiempo diario extra, normalmente mediante apoyos dispensados por asociaciones de afectados y/o de familiares. Éste es el caso de uno de cada cuatro centros cubiertos por este estudio y del 24,64% del alumnado con TEA de la muestra. El resto del alumnado, es decir, el 75,36%, no tiene horario ampliado, sino que su atención educativa se reduce al horario escolar habitual. De ellos, el 34,78% tiene horario partido (jornada de mañana y tarde), y el 40,58%, jornada intensiva.

Adaptación curricular individualizada

Cuando se pregunta al profesorado acerca de si el escolar con TEA dispone o no en la actualidad de una adaptación curricular individualizada, se obtiene una respuesta positiva en el 30% del alumnado, frente a un 70%, que no cuenta con ella.

De los 40 escolares que la reciben, conocemos cuándo se elaboró su ACI en 34 casos (85%). De este modo, una ACI (2,94%) se llevó a cabo hace seis años, 7 ACI (20,59%) se realizaron hace tres años, 8 ACI (23,53%) hace dos años y las 18 restantes (52,94%) contaban con un año de antigüedad.

Programación individual

Se entiende por programación individual las pautas de actuación educativa elaboradas para cada escolar que responden a aspectos relacionados con autonomía personal, relaciones sociales, aspectos comunicativos y otras dimensiones evolutivas espe-

cialmente afectadas en los escolares con TEA. Cuando se les preguntaba a los profesores si los estudiantes con TEA disponían de una programación individualizada, el 4,3% respondía desconocer esta circunstancia. El 95,7% restante respondía afirmativamente en el 76,5% de las ocasiones y de forma negativa en el 23,5% restante.

De la programación individualizada de 101 escolares, conocemos cuándo se elaboro en 80 casos (el 79,21%). Concretamente, la mayoría de las programaciones individualizadas (87,5%) se realizaron hace un año, mientras que el 2,5% fueron posteriores, y el resto, anteriores (el 2,5% se diseñó hace cuatro años, el 1,3% hace tres años y el 6,3% hace dos).

Si se tienen en cuenta los datos anteriores, con respecto tanto a las ACI como a las programaciones individualizadas, encontramos que 13 escolares (9,8%) no disponían de ninguno de los dos tipos de medidas educativas.

Discusión

Modalidad y contexto de escolarización

La atención educativa que está recibiendo el alumnado con TEA en Sevilla se realiza en el 48% de los casos en centros ordinarios, pero si se tiene en cuenta conjuntamente al alumnado que asiste tanto a centros específicos como ordinarios, se puede observar que dos tercios de este alumnado acude durante toda la jornada escolar a un aula de educación especial.

Por una parte, podría interpretarse este dato como una muestra de la individualización de la atención y el refuerzo de los recursos de atención especializada. Sin embargo, como se analizará a continuación, la intensidad de la intervención y el empleo de recursos personales adicionales no apoyan esta interpretación. Otra explicación alternativa podría ser la de que el alumnado con TEA se encuentra aún, en exceso, en contextos específicos, sobre todo cuando los datos se analizan a la luz del objetivo de la integración y la normalización social y escolar. Es muy probable que, dadas sus dificultades, este alumnado se esté encontrando en su mayor parte fuera del circuito de normalización, en parte porque las necesidades educativas especiales que presenta requieren un alto grado de especialización (Jennett, Harris y Mesibov, 2003),

aunque evidentemente habría que comparar estas cifras con las de otras discapacidades. En cualquier caso, es evidente que resta aún margen para favorecer procesos de inclusión del alumnado con TEA.

Desde otro punto de vista cabe señalar que uno de cada cinco alumnos con TEA es atendido en un contexto especializado por profesionales formados específicamente con este fin. Se trata aproximadamente del 21% de los escolares atendidos desde los recursos propios de las asociaciones SETA y Autismo Sevilla.

Este 21% de escolares atendidos por profesorado con formación específica en este ámbito supone una cuarta parte de los que asisten a centros ordinarios (si se consideran conjuntamente las aulas específicas y las que cuentan con apoyo directo de personal de las asociaciones) y aproximadamente la mitad de los escolarizados en centros específicos.

Por tanto, se obtiene que es muy numeroso el alumnado atendido por recursos sin una red específica de apoyo al profesorado en la intervención con autismo. Aunque es evidente que en muchos de los otros centros y aulas la calidad educativa y de los profesionales es elevada, lo es igualmente que en muchos de los casos se trata de personas que se enfrentan, en términos generales, al reto de ayudar a los escolares con TEA sin una red de apoyo y de recursos equiparable a la de otros profesionales.

Uno de estos recursos es el mero incremento de la atención que se dispensa al alumnado con TEA. Uno de cada cuatro centros cuenta con lo que hemos denominado el horario ampliado. En estas circunstancias parece claro que es más sencillo llevar a cabo la recomendación habitual de que el tratamiento con personas autistas se desarrolle de la forma más intensiva posible. Ahora bien, es igualmente cierto que convendría profundizar en el impacto que dicha práctica tiene sobre la vida diaria de estos escolares, sus beneficios reales y los posibles costes de oportunidad de no participación en otras actividades. De este modo, probablemente puedan detectarse las condiciones óptimas y los perfiles de escolares que hagan más o menos recomendable el uso del horario ampliado en cada caso.

Otra cuestión que merece la pena destacar es la relativa a la escolarización del alumnado con TEA a lo largo de las diferentes etapas educativas. Tal y como se refleja en los datos recogidos, la integración de este alumnado en centros ordinarios disminuye conforme avanza la escolarización, de manera que muy pocos alumnos con TEA acuden a cursar su estudios de Educación Secundaria a centros ordinarios. Este dato puede estar reflejando las dificultades que tanto alumnado con TEA como el profesorado se encuentran en esta etapa para atender a sus necesidades educativas especiales (elevado número de asignaturas con el consiguiente incremento en el número del profesorado, escasa formación de éste para atender las necesidades que este alumnado plantea, etc.). Todo

ello convierte la etapa de la Educación Secundaria en uno de los ámbitos donde mayor esfuerzo ha de realizarse para una inclusión exitosa del alumnado con TEA.

Adaptaciones en la intervención educativa

El procedimiento ordinario de ajuste de la intervención educativa; a saber, la adaptación curricular, no es empleada con la mayor parte de estos escolares. Dadas sus dificultades, sería esperable la existencia de adaptaciones individualizadas en la mayoría de ellos, pero sólo cuentan con una ACI el 30%. Es más, una quinta parte de las adaptaciones tiene una antigüedad de más de cinco años y en ningún caso estas adaptaciones se han revisado en fecha posterior a la de su elaboración. Resulta éste un dato similar al encontrado por Lozano (2004), que en un trabajo reciente con 18 familias andaluzas de alumnos con síndrome de Asperger obtuvo un porcentaje del 66% de escolares sin ACI.

Si se pregunta por la existencia de programación individualizada de otra naturaleza, las cifras se invierten: el 76% cuenta con una. Es más, sólo un 10% ha sido elaborado hace más de dos años. Por tanto, es evidente que el instrumento vivo de ajuste curricular es la programación de este tipo, y que las adaptaciones curriculares no están siendo aplicadas o, cuando se hace, se abordan desde un enfoque probablemente administrativo. Otra posible explicación es que las ACI se emplean únicamente para el abordaje de áreas curriculares de carácter más académico, como Lengua Española y Matemáticas, quedando fuera otras intervenciones más específicas relacionadas con los trastornos propios del espectro autista que estarían cubiertas por las programaciones individualizadas.

Existe, además, un pequeño grupo de escolares, en torno a uno de cada diez, que no cuenta con ningún tipo de ajuste curricular o programación. La escolarización de estos alumnos debería ser analizada en detalle, dado que parecerían encontrarse en una situación claramente desfavorable para su desarrollo.

Adaptaciones en los recursos personales

Una de las problemáticas asociadas al TEA donde se manifiesta una evidente escasez de recursos es la que hace referencia a las dificultades en la comunicación y el lenguaje. Sólo un 40,6% de los escolares recibe atención por parte de un logopeda o profesor de audición y lenguaje. En los centros ordinarios el alumnado con atención logopédica desciende a un tercio. Ciertamente, se puede argumentar que los escolares

ubicados en aulas específicas en centros ordinarios reciben este apoyo en proporciones similares a los que se encuentran en centros específicos, lo que apunta a que los casos más severos están siendo atendidos. Ahora bien, estos escolares están recibiendo, como promedio, algo más de una hora semanal de entrenamiento en lenguaje, mientras que en los centros específicos se acerca al doble. Este déficit es tanto más grave por el perfil de los problemas propios de la población de que se trata.

Otro recurso relevante es el de la figura del monitor o educador de apoyo. En términos globales, las cifras no son muy diferentes de las obtenidas para logopedia: cuentan con monitor el 37% de los escolares. Ahora bien, conviene hacer un análisis algo más detallado. Aunque el profesorado, en la encuesta correspondiente, señalaba que había 63 alumnos en centros específicos que no disponían de monitor, quizá haya que interpretar este dato con cierta cautela, dado que la mayor parte de este tipo de colegios cuenta con personal de apoyo de forma habitual, a veces con diferentes denominaciones o titulación. Los datos de los centros ordinarios, por otra parte, resultan muy interesantes. Así, el 96% del alumnado de aula específica situado en centros ordinarios dispone de este recurso. Sin embargo, en los casos en que se trata de apoyo con integración en el aula ordinaria, la cifra baja a menos de la mitad (37%). En lo que respecta a la atención individualizada que se reclama desde la literatura al uso (Baron-Cohen y Bolton, 1998) (Powers, 1992), los recursos personales de monitores o educadores la hacen posible o al menos viable; pero ello sólo se contempla para los entornos más restrictivos. En los casos en los que sería interesante un apoyo dentro del aula, bien para proporcionar allí esa ayuda, bien para facilitar el trabajo del profesor ordinario, se encuentra ausente en una proporción elevada.

Menor atención reciben aún los problemas en el desarrollo psicomotor: sólo uno de cada cinco alumnos con TEA tiene apoyo para desarrollar su psicomotricidad. Ciertamente, no se trata de un problema *a priori* incorporado a la tríada del espectro autista, como el lenguaje. Sin embargo, los datos que hemos obtenido en la investigación más amplia de la que se deriva este estudio (Saldaña et al., 2004), así como los encontrados en Madrid por Belinchón (2001), apuntan a que se trata de una dimensión que no debe ser ignorada.

Finalmente, conviene señalar el papel que a partir de las respuestas del profesorado estarían ejerciendo los orientadores y profesionales de la psicología, pedagogía o psicopedagogía. Es evidente que su implicación en el apoyo y la intervención directa es mínima (se da únicamente en un 14% de los casos). Por el contrario, su función de seguimiento y evaluación es generalizada, con un 90% de los profesores que afirman haberse reunido con este profesional para discutir sobre el alumno o alumna en cuestión.

Coordinación de profesionales

La coordinación entre los diferentes profesionales del equipo docente es un aspecto organizativo de suma importancia en la educación en general, y en el caso de los escolares con TEA en particular (Simpson, Boer-Ott Y Smith-Myles, 2003). Los datos obtenidos al respecto hacen referencia a la frecuencia de reunión entre ellos y, en términos generales, hay que apuntar que dos tercios del profesorado tienden a mantener cierto contacto con las figuras y recursos de apoyo. Aun así, aproximadamente un 30% no se reúne con el logopeda aunque éste pueda encontrarse disponible.

Mayor gravedad supone el tercio de profesores de pedagogía terapéutica que encontrándose en centros ordinarios no se reúnen con los profesores de aula. En muchos casos es posible que se trate de alumnado a tiempo completo en el aula específica. No obstante, las cifras de que se dispone indican que éste no explica la totalidad. Además, cuando no hay coordinación ni integración parcial en el aula ordinaria, cabe hacerse la pregunta de cuál es el hecho que precede al otro y en qué medida una mejor coordinación facilitaría la inclusión.

Con los monitores sólo se producen reuniones en el 54% de los casos. Algunos autores han señalado el riesgo de que, cuando no hay un trabajo coordinado entre monitor/educador y profesorado, se produzca una intervención dual y dividida, de modo que las estrategias de uno y otro sean distintas. Se ha apuntado incluso el riesgo de que, como consecuencia de ello, la calidad de la interacción con el profesorado de educación especial decaiga (Giangreco, Edelman, Luiselli Y MacFarland, 1997; Marks, Schrader Y Levine, 1999; Robertson, Chamberlain Y Kasari, 2003). En nuestro caso quizá sea aplicable una interpretación alternativa: los profesores incorporan la coordinación a su actividad diaria, compartida en espacios y tiempos en muchos casos, sin que existan momentos específicos para ella y, por tanto, no la interpretan como «reunirse». Aun así, este dato no debería dejar de ser fuente de preocupación.

En realidad, todas estas cifras reflejan un funcionamiento bajo en términos de coordinación de los equipos educativos. De hecho, con independencia de la presencia o ausencia de apoyos, sólo se han reunido para hablar del niño o niña con TEA en un tercio de los casos. No se prejuzga a partir de aquí que los equipos no estén actuando como tales en términos generales, pero es evidente que los profesores no lo entienden así cuando del niño concreto con TEA se trata. Esto contribuye a convertir la atención a las necesidades educativas especiales en un asunto propio de cada profesor de aula, que él o ella ha de resolver de forma individual. Un dato que se proporciona en este sentido es el relativo a la coordinación con los órganos de dirección

del centro: no se produce en un 60% de los casos. Lógicamente, podría no ser necesaria, pero parece más bien una cuestión de dinámica de centro.

Un último dato que apunta a la necesidad de reforzar los mecanismos de coordinación es el relativo a la vía por la que el profesorado llega a conocer el diagnóstico de autismo del alumno. Ciertamente, la información está disponible para ellos, dado que en un 97,8% de los casos así lo afirman los encuestados. Sin embargo, aunque en la mitad de las ocasiones es la institución la que la ofrece y en un quinto proviene de los equipos de orientación, hasta un 25% aproximadamente la obtuvo el profesorado de las familias de forma directa.

Conclusiones: necesidades detectadas

Del estudio realizado se pueden extraer, a modo de conclusión, una serie de aspectos que requieren una clara mejora en cuanto a la educación de las personas con TEA y que constituyen las principales necesidades de atención detectadas en nuestra investigación.

En primer lugar, se hace necesaria una red específica de apoyo al profesorado que interviene directamente con el alumnado con TEA. Los datos expuestos indican que algo más de la mitad del alumnado es atendido por un profesorado que no cuenta con esa red específica de apoyo en la intervención con autismo y, por otro lado, la investigación nos muestra que la naturaleza y severidad del TEA plantea un importante reto al profesorado, que se encuentra menos capaz a la hora de atender las necesidades educativas de estos alumnos que a la hora de dar respuesta a las demandas de cualquier otro tipo de alumnos (Spears, Tollefson Y Simpson, 2001). La red tendría como función proporcionar ejemplos de integración exitosa, crear vías paralelas de apoyo informal, contribuir a la difusión de información y experiencias positivas entre los profesionales, y reducir la ansiedad ante la incorporación de un alumno o alumna con autismo.

Otra de las necesidades detectadas es la relativa al aumento de la escolarización ordinaria en la etapa de Secundaria. En el estudio se constata que la cifra de alumnado con TEA escolarizado en centros específicos en Secundaria es inferior a lo que correspondería si se mantuvieran los porcentajes de Primaria. Para equilibrar estas diferencias en cuanto a la escolarización ordinaria entre las dos etapas sería conveniente el desarrollo de programas específicos de formación para el profesorado y para

los departamentos de orientación en aquellos centros de Secundaria que escolaricen a este alumnado. A ello habría que añadir la implementación de procedimientos de acogida del alumnado con TEA que permitieran preparar al profesorado y a los futuros compañeros en cuanto a las estrategias para facilitar su participación en la vida escolar; tampoco debería descartarse la posibilidad de establecer centros de referencia para este alumnado en Secundaria.

Otro aspecto claramente deficiente en la atención educativa que se está proporcionando al alumnado con TEA es el que hace referencia a los recursos personales. Concretamente la escasez de estos recursos afecta especialmente a la figura del monitor, al número de horas dedicadas a la logopedia y a la psicomotricidad en el horario del alumnado con TEA.

Respecto al monitor, la presencia de esta figura puede suponer en muchos escolares el dar el paso a la integración efectiva en el aula ordinaria. En la medida en que tenga la posibilidad de contar con una asistencia individualizada, al menos en los primeros momentos de incorporación, menor será su reacción ante el entorno novedoso y los cambios que en éste se produzcan, más reducida será la presencia de trastornos de conducta y, en consecuencia, más viable su participación en las actividades curriculares.

En lo relativo a la intervención logopédica, el número de horas de entrenamiento en lenguaje oral que los escolares con TEA reciben es claramente insuficiente. Ante esta circunstancia caben dos posibles soluciones: de un lado, estaría el incremento del número de profesionales que ejercen dicha función. De otro lado, sería necesario reorganizar y reenfocar la intervención logopédica tal cual se está llevando a cabo, de manera que se abordaran las dificultades lingüísticas de estos alumnos en contextos ordinarios, en lugar de en el aula de audición y lenguaje o aula específica.

Del igual modo que en la intervención logopédica, el número de horas dedicadas a la psicomotricidad es notoriamente escaso en el horario escolar del alumnado con TEA. Para compensar o reducir este déficit se podrían arbitrar las mismas medidas que en el caso de la logopedia, es decir, incrementar la atención de este tipo de profesionales y/o asegurar la inclusión de estos contenidos en el currículum de este alumnado.

Las adaptaciones curriculares individualizadas no están aplicándose en la mayoría del alumnado con TEA y, cuando se hace, se emplean como respuesta burocrática (habida cuenta de la antigüedad que presentan muchos de estos documentos). En su lugar se aplican programas de desarrollo individualizados destinados a mejorar, en muchas ocasiones, la sintomatología asociada a la tríada del TEA. Sin menoscabo de la aplicación de estos programas individualizados, conviene recordar que el alumnado

con TEA suele presentar también dificultades en el aprendizaje de las áreas curriculares y, por tanto, requiere la oportuna adaptación curricular que le permita seguir la escolarización integrado en su grupo clase.

Finalmente, existe una *coordinación insuficiente* entre los profesionales que atienden al alumnado con TEA a tenor del escaso número de reuniones que mantienen entre ellos. Se hace necesario, por tanto, arbitrar medidas que faciliten esa coordinación (por ejemplo, mediante el ajuste de horarios) y que permitan incorporar las dinámicas de intercambio de información y apoyo a los equipos directivos en la medida de lo posible, dado el papel de liderazgo que ejercen en el centro. Su asistencia a algunas actividades puntuales o al menos su apoyo a las mismas permitiría que la integración del alumnado con TEA dejara de verse como un problema particular del profesor de pedagogía terapéutica o del tutor correspondiente.

Referencias bibliográficas

- BARON-COHEN, S. Y BOLTON, P. (1998). *Autismo. Una guía para padres*. Madrid: Alianza.
- BELINCHÓN, M. (2001). *Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid*. Madrid: M&M.
- FRITH, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma* (2ª ed). Madrid: Alianza.
- GIANGRECO, M. F.; EDELMAN, S. W.; LUISELLI, T. E. & MACFARLAND, S. Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64, 7-18.
- JENNETT, H. J.; HARRIS, S. L. & MESIBOV, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burntout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 583-593.
- KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- LOZANO TORRES, P. (2004). *La familia del alumno con síndrome de Asperger*. Ponencia en las Jornadas Asperger y Educación, Cádiz.
- MARKS, S. U.; SCHRADER, C. & LEVINE, M. (1999). Paraeducator Experiences in Inclusive Settings: Helping, Hovering, or Holding Their Own? *Exceptional Children*, 65(3), 315-318.
- MORENO, F. J.; AGUILERA, A.; SALDAÑA, D. Y ÁLVAREZ, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23 (3), 257-374.

- MYLES, B. S.; BARNHILL, G. P.; HAGIWARA, T.; GRISWOLD, D. E. & SIMPSON, R. L. (2001). A synthesis of studies on the intellectual, academic, social, emotional and sensory characteristics of children and youth with Asperger syndrome. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (3), 304-311.
- POWERS, M. D. (1992). *Early intervention for children with autism*. En D. E. Berkell (ed.), *Autism. Identification, education and treatment*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- RIVIÈRE, A. (2001). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. (1ª ed.). Madrid: Trotta.
- ROBERTSON, K.; CHAMBERLAIN, B. & KASARI, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- SALDAÑA, D.; ÁLVAREZ, R.; AGUILERA, A.; MORENO, M.; MORENO, FJ Y RODRÍGUEZ, I.R. (2004). *Igualdad en la enseñanza para el alumnado con trastorno del espectro autista: Estudio de necesidades educativas de niños y niñas con TEA en la ciudad de Sevilla*. Sevilla (inédito) .
- SIERRA BRAVO, R. (1996). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica* (4ª ed). Madrid: Paraninfo.
- SIMPSON, R. L.; BOER-OTT, S. R.; SMITH-MYLES, B. (2003). *Autism Spectrum Disorders in General Education Settings*. En *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-113.
- SPEARS, R.; TOLLEFSON, N. & SIMPSON, R. (2001). *Usefulness of different types of assessment data in diagnosing and planning for a student with high functioning autism*. En *Behavioural Disorders*, 26 (3), 227-242.

Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid*

Roberto Velázquez Buendía, Juan Luis Hernández Álvarez,
Ignacio Garoz Puerta, Clara López Crespo,
M^a Ángeles López Rodríguez, Antonio Maldonado Rico,
M^a Eugenia Martínez Gorroño, Ariel Villagra Astudillo

Universidad Autónoma de Madrid
roberto.velazquez@uam.es

Javier Castejón Oliva
Universidad Complutense

Resumen

La investigación que se presenta ha tenido como objeto el análisis de determinados aspectos del discurso docente que tiene lugar durante el proceso de enseñanza deportiva. Los datos se han obtenido de 19 grabaciones audiovisuales de clases de enseñanza deportiva.

Para el estudio del discurso docente se ha tomado como unidad de análisis las tareas de enseñanza que tienen lugar durante el desarrollo de la clase (distinguiendo entre presentación, conducción y evaluación de las tareas), mientras que los estudios tradicionales se han basado en la unidad de tiempo (frecuencia de intervenciones por unidad de tiempo). Otro aspecto novedoso de la investigación radica en que se examina la información que ofrece el docente al inicio y al final de cada clase, aspecto generalmente ignorado en este tipo de estudios.

Básicamente, la investigación hace ver la necesidad de mejorar determinados aspectos de la comunicación y práctica docente, tanto en el marco general de la clase como en el más concreto de las tareas de enseñanza deportiva. Son especialmente preocupantes las deficiencias encontradas en cuestiones clave para la calidad de la enseñanza, como, por ejemplo, las que

^o Agradecimientos: Queremos agradecer sinceramente la colaboración prestada por los centros y por los profesores y profesoras que han formado parte de esta investigación, y que, ciertamente, la han hecho posible

tienen que ver con la atención y tratamiento de la diversidad de competencia motriz existente entre el alumnado y con la evaluación de las tareas realizadas.

Asimismo, las conclusiones del estudio ponen de manifiesto la necesidad de prestar, en la formación del profesorado, mayor atención al desarrollo de las competencias docentes para la comunicación, aspecto clave para el logro de una enseñanza de mayor calidad.

Palabras clave: Educación Física, discurso docente, enseñanza deportiva, análisis de tareas de enseñanza.

Abstract: *Teaching Quality and Teacher's Speech in Physical Education and Sport in the Community of Madrid*

This piece of research examines certain aspects of the teacher's speech through the process of sport teaching. The data have been collected from nineteen video recordings produced during sport classes. In order to analyse the teaching speech, the unit of study has been the teaching tasks that take place during the teaching session (divided into introduction, conduction and task assessment), whereas traditionally this kind of research adopts the time unit as its base of study (frequency of interventions by time unit). Another innovative element is that the information given by the teacher at the start and at the end of every lesson is also examined, a step that is usually obviated in research studies of this nature. This study shows mainly the need to improve certain aspects of the teaching practice and communication, in the general framework of the class and specifically in the sport teaching tasks. The shortcomings found in key aspects for good teaching practice are especially alarming, as it is the case with those related to the care and treatment of the wide variety of motor skills existing among students and the assessment of the completed learning tasks. Similarly, the conclusions of the study highlight the need to pay more attention to the development of communication skills in teacher training courses, a key feature towards the improvement of the teaching quality.

Key Words: Physical Education, teacher's speech, sport teaching, teaching task analysis.

Introducción: finalidad y antecedentes de la investigación

Entre otras finalidades, los estudios sobre la enseñanza responden a la necesidad de obtener una comprensión más clara y precisa de los procesos didácticos que propicie una práctica docente de mayor calidad y una mejor preparación del profesorado. A tal propósito trata de responder la investigación cuyos resultados aquí se presentan, la cual ha tenido por objeto el estudio sistemático de las características que

presentan los procesos de comunicación docente-discente en situaciones reales de enseñanza deportiva.

Con respecto a los antecedentes de la investigación, cabe comenzar señalando que la búsqueda de una mayor calidad en la enseñanza ha motivado numerosos estudios sobre los llamados *estilos de enseñanza* (Bennett, 1979; Montero Mesa, 1990; Carreiro da Costa et al., 1996; Pieron, 1988, 1999). De manera paralela a esta línea de investigación, otros autores han insistido en la necesidad de reorientar el objeto de estudio hacia las tareas de aprendizaje que los docentes plantean a sus alumnos y alumnas (Montero Mesa, 1990, p. 287). En efecto, convertidas en objeto de estudio, las tareas han sido analizadas considerando diversas dimensiones y aspectos, frecuentemente con el propósito de establecer criterios de diferenciación entre profesores más y menos eficaces (Allison, 1990).

Si se analizan las diferentes investigaciones realizadas y reagrupadas en el metaestudio llevado a cabo por Rosenshine y Stevens (1990), y más recientemente ratificado por estudios parciales como los realizados por Behts (1997) y por Chan y Cone (2003), se puede observar que, de los nueve rasgos característicos que se repiten de forma sistemática entre los «buenos profesores», cinco de ellos hacen referencia directa a la capacidad del docente para comunicar y explicar al alumnado los aspectos clave de la tarea de enseñanza propuesta y conducirla de forma adecuada durante su realización.

A este respecto, los estudios tradicionales sobre la comunicación docente-discente han tenido por objeto la determinación del tiempo que dedican los docentes a la comunicación sobre la tarea, ya sea como información inicial o como información tras la acción del alumno (Barnford y Marteniuk, 1988; Buekers, Magill y Snevers, 1994). Sin embargo, un buen número de los instrumentos diseñados al respecto se han centrado en el análisis del *feedback* (Pieron, 1999, p. 80) y casi nunca en el análisis de las características de la información que utiliza el docente para la presentación de las tareas de enseñanza (Behts, 1997). Más recientemente, la presentación de la tarea ha sido objeto de estudio en trabajos como los de Chan y Cone (2003); en este caso relacionados con la danza.

Las investigaciones realizadas por Florence (1985; 1991) guardan también relación con nuestro objeto de estudio. Dicho autor, al referirse a los profesores noveles y a la dirección de las tareas de enseñanza, alude a las diferentes fases por las que evoluciona la tarea: descripción de la tarea, tiempo de realización, paso a la siguiente tarea. En este proceso, Florence (1991, p. 65) indica que durante el tiempo de realización, «en el mejor de los casos» el profesor novel corrige algunas faltas y recuerda puntos importantes, aprovechando muy poco los «modos de intervención por connotación afectiva» (1991, p. 66). Asimismo, Florence (1991, pp. 65 y 67) expone tanto los errores más frecuentes que comete el profesorado novel: exceso de información, poca precisión en

la determinación del objetivo de la tarea, errores terminológicos, etc., como sus consecuencias: escasez de conocimiento de los resultados, información poco motivadora y tardía, más descripción de los errores cometidos que explicación de su causa, etcétera.

Por otra parte, en cuanto a los planteamientos metodológicos de las investigaciones a las que hemos aludido, Biddle (1989, p. 99) ha llamado la atención sobre la necesidad de utilizar lo que denomina *la observación estructurada de los procesos del aula*, señalando, al mismo tiempo, las desventajas de los procedimientos indirectos de obtención de información utilizados tradicionalmente, normalmente entrevistas y cuestionarios. Tal necesidad ha presupuesto la búsqueda de instrumentos que permitan recoger y analizar la información relevante obtenida en el aula mediante procesos de observación sistematizada y estructurada.

Como instrumento pionero creado para la obtención de información en contextos de enseñanza es preciso referirse al creado por Flanders en 1977 (*Flanders' Interaction Analysis System* [FIAS]), a cuyas limitaciones generales (Biddle, 1989, p. 100) hay que añadir la de su escasa adecuación a procesos de enseñanza que, como el de la EF, se producen en un contexto diferente al del aula tradicional. Con el propósito de cubrir tal laguna, surge el propuesto por Cheffers (1983), denominado *Cheffers' Adaptation of the 'Flanders' Interaction Analysis System* (CAFIAS), que añade categorías específicas destinadas a registrar situaciones de comunicación no verbal, propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje en EF, pero adolece de una gran complejidad en su aplicación. Inspirados en el FIAS o en el CAFIAS se han diseñado otros instrumentos como el ITBAS (*Individualized Teacher Behavior Analysis System*; Lewis, 1983), el DAC (*Dyadic Adaptation of de 'Cheffers' Adaptation of the 'Flanders' Interaction Analysis System*, de Martinek y Mancini, 1983) o el *Self-Assessment Feedback Instrument* (SAFI) diseñado por Mancini y Wuest (1989).

En definitiva, las investigaciones que han utilizado dichos instrumentos han servido para llamar la atención sobre la importancia de estos análisis para la calidad de enseñanza, y han contribuido a elaborar un cuerpo de conocimientos y de instrumentos para el estudio de la interacción docente. Sin embargo, tales investigaciones presentan notables limitaciones e insuficiencias en lo que se refiere a la determinación de las características del proceso de comunicación. Por este motivo, nuestro trabajo adopta un modelo que no sólo concede prioridad al análisis de la frecuencia de las intervenciones docentes (como ha sido tradicional), sino que además centra su atención en el estudio de las características de contenido que presenta la información suministrada por el docente y en la presencia o ausencia de aquellas categorías de información que son clave para una enseñanza de calidad. Con ese objeto, como

novedad de la investigación, se toma como principal unidad de análisis la tarea de enseñanza –verdadero nexo del pensamiento y acción docentes– en sus fases de presentación, conducción y evaluación, en lugar de un determinado período de tiempo como venía siendo habitual en los trabajos de los autores ya reseñados.

Para finalizar, cabe señalar que la idea de *calidad de enseñanza* a la que aquí aludimos se sustenta –obviando otros aspectos que tienen que ver con una enseñanza de calidad (instalaciones, horarios, formación docente...)- sobre una intervención docente que trata de plantear el correspondiente aprendizaje disciplinar de manera que fomente la autonomía, el sentido crítico y participativo, la claridad intelectual, el bienestar personal, la responsabilidad, y el gusto por el saber y por el saber hacer, promoviendo, por tanto, la adquisición y el desarrollo de aquellos conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y capacidades que hacen posible a su vez el desarrollo personal y social del alumnado, de manera coherente con los requerimientos y necesidades de las sociedades democráticas. Desde este punto de vista, difícilmente podría hablarse de calidad de enseñanza en la EF con respecto a un proceso didáctico que, por poner algunos ejemplos, no promueve el conocimiento sobre las acciones, no favorece que el alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje y tome decisiones al respecto, no incide de manera intencional y específica en el desarrollo moral, y no considera la diversidad de capacidades motrices existente en el grupo de clase. Por el contrario, la información que proporcione el docente debe integrar aquellas categorías que se encuentran presentes en los discursos de los «buenos profesores» y que contribuyen a crear las condiciones más favorables para que se produzcan los aprendizajes curriculares en el marco del concepto de «educación deportiva» que, en otras ocasiones, hemos desarrollado con amplitud (Velázquez Buendía, 2002, p. 8 y ss.; 2004, p. 185 y ss.).

Objetivos de la investigación

A partir del objeto general de la investigación expuesto en el apartado anterior, y de acuerdo con lo allí señalado, se estableció la consecución, mediante la observación sistematizada de procesos reales de enseñanza deportiva, de los siguientes objetivos:

- Determinar las características de la información que ofrece el docente en el momento inicial y final de las sesiones de enseñanza, con el objeto de contextualizar las tareas que se van a realizar.

- Determinar las características de la información que facilita el docente sobre las tareas que propone -antes, durante y después de su realización- a lo largo del desarrollo de la clase.

Aspectos metodológicos de la investigación

La observación estructurada

Para llevar a cabo la observación y el análisis de la práctica docente, se dispuso la utilización de cámaras de vídeo y de micrófonos inalámbricos asignados a los docentes, y se procedió a obtener las grabaciones audiovisuales de 19 sesiones de enseñanza de diferentes modalidades deportivas (2 de bádminton, 4 de baloncesto, 4 de balonmano, 1 de *unihook*, 1 de fútbol y 7 de voleibol). Dichas sesiones se impartieron en 14 centros públicos (3 colegios y 11 institutos) y 5 centros privados-concertados ubicados en la Comunidad de Madrid (7 en la capital y los 12 restantes fuera de ella) a cargo de 19 docentes (13 profesores y 6 profesoras), de los cuales 7 imparten clase en Educación Primaria y 12 en Educación Secundaria.

Los centros fueron seleccionados de forma aleatoria. En los centros con más de un docente, se seleccionó a quien cumpliera criterios que permitieran estratificar la muestra en función de las variables principales *etapa educativa* (Primaria y Secundaria) y *años de experiencia docente*, considerando las categorías de *profesor novel* (tres años o menos de experiencia) y de *profesor con experiencia* (cinco o más años de experiencia).

Cada miembro del equipo investigador dispuso de las copias (en disco compacto) correspondientes a las sesiones de clase que debía analizar individual y colectivamente. Asimismo, se realizó la transcripción exacta del discurso docente de cada sesión, y se entregaron copias de las transcripciones a los miembros del equipo investigador.

De manera paralela, utilizando experimentalmente grabaciones-piloto de clases de enseñanza deportiva, y tomando en consideración algún trabajo anterior (Hernández Álvarez, 2002), el equipo investigador procedió a determinar las categorías para el análisis del discurso docente y a unificar los criterios para su aplicación. Finalmente las categorías establecidas fueron las siguientes:

- Propósito de la tarea	- Errores más frecuentes	- Adaptación de la tarea	- Explicación de errores
- Objetivo de la tarea	- Información errónea	- Variación de la tarea	- Indicación de errores
- Descripción de la tarea	- Medidas de seguridad	- Planteamiento de tarea alternativa	- Motivación-empuje
- Organización de la tarea	- Técnico-táctica	- Reiteración de algún aspecto de la tarea	- Motivación-reto
- Funcionalidad de la tarea	- Reglamentario	- Ofrecimiento de soluciones	- Motivación-alaba
- Demostración de la tarea	- Valoración de la tarea		- Censura
- Vinculación con otra tarea	- Pregunta sobre tarea		- Irrelevante

Asimismo, el equipo investigador elaboró un «instrumento para la transcripción y análisis del discurso docente». La utilización de dicho instrumento ha permitido en todos los casos:

- Transcribir literal e íntegramente el discurso docente de cada sesión, estructurado en función del momento de la clase (inicio, desarrollo y final) y de la fase de realización de las tareas (presentación, desarrollo y evaluación).
- Fragmentar el discurso docente en unidades de análisis, consignando en minutos y segundos la correspondiente secuencia temporal, y estableciendo en cada momento la situación en que se emite el discurso (todo el grupo de clase, grupos reducidos, o individual).
- Analizar el contenido de la información en función de las categorías establecidas previamente y asignar cada unidad de análisis a la categoría correspondiente.
- Expresar, en su caso, las observaciones que se ha considerado preciso hacer constar en cada unidad de análisis.

El tercer y último paso consistió en la elaboración del «instrumento de anotación de datos sobre el discurso docente». Este nuevo instrumento, que permitió tratar los datos obtenidos mediante el ya referido «instrumento para la transcripción y análisis del discurso docente», consta de cuatro tablas:

- La primera permite anotar cuestiones relativas al *inicio de la clase*, como por ejemplo, si se explican los propósitos de la clase, si se relaciona el contenido de la clase por realizar con clases anteriores, etcétera.
- La segunda y la tercera tabla posibilitan la recogida de información cuantitativa y porcentual sobre el *desarrollo de la clase*: la segunda sobre las cuestiones que tienen que ver con la *presentación y conducción de las tareas* (ver las categorías establecidas al respecto) y la tercera sobre aspectos de la *evaluación de las tareas* (si tal evaluación tiene lugar o no, qué tipo de información se ofrece...).

- La cuarta tabla permite recoger información sobre el *final de la clase*, concretamente, sobre cuestiones tales como si el docente, al término de la sesión, ayuda al alumnado a identificar los aprendizajes producidos, si señala los puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente clase, etcétera.

Finalmente, el equipo investigador estudió sistemáticamente las clases; primero de manera individual y luego colectiva, utilizando para ello las grabaciones y la transcripción literal de los discursos docentes. A los efectos de fiabilidad, la asignación de un determinado contenido del discurso docente a las categorías establecidas se realizó siempre que existiera una coincidencia de los investigadores en, al menos, un 75%.

Análisis de los resultados

Características del discurso docente

El inicio de la sesión de clase

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que una mayoría del profesorado (63,2%) realiza una presentación de la clase, aunque frecuentemente sea mínima. Este dato debe ser valorado positivamente, ya que, por lo que sabemos, es muy poco habitual que el desarrollo de las clases de las diferentes materias vaya precedido de una explicación relativa a cuestiones como el para qué o el por qué de las actividades que se van a realizar.

Entre las acciones más frecuentes se encuentran las de explicar sucintamente el propósito de la clase (66,7%), relacionar el contenido de la clase que se va a realizar con clases anteriores (44,4%) y describir el tipo de actividades que se van a realizar (22,2%); en bastantes menos casos la presentación de la sesión presupone tratar de averiguar si el alumnado ha comprendido las explicaciones que se le acaban de dar, o una exploración de los conocimientos previos. De nuevo, aunque los datos en conjunto deben ser valorados positivamente, se pone también de manifiesto la necesidad de que aspectos tales como, por ejemplo, el propósito de la clase o la relación que ésta tiene con las clases anteriores constituyan una información que el profesorado dé al alumnado en todos los casos por la relevancia que este tipo de información posee desde el punto de vista del significado de los aprendizajes, y por tanto, de la calidad de la enseñanza.

Por último, en lo referente a la *calidad formal del discurso*, cabe señalar que, salvando las excepciones, el discurso docente tiende a ser breve, a veces impreciso, no siempre bien estructurado, y, en ocasiones, alude a cuestiones irrelevantes. Aun cuando no parece que, en general, haya problemas de comprensión por parte del alumnado, sería conveniente un mayor esfuerzo docente en algunos casos para ofrecer un discurso más claro y preciso.

En resumen, la escasa frecuencia con que se dan determinadas acciones docentes al inicio de la clase –revisión de los aprendizajes de las sesiones anteriores, exposición de referencias relativas al momento de desarrollo de la unidad didáctica en el que se encuentran, comprobación de que los aprendizajes básicos (requisitos para las nuevas tareas) son asimilados, recordatorio de los objetivos fundamentales de la unidad y su relación con los objetivos de la sesión, presentación de un breve esquema de la sesión por realizar– da lugar a insuficiencias que impiden calificar el discurso docente como una comunicación didáctica de calidad, que además, en cuanto a la forma, debería contener aquellas cualidades mínimamente exigibles a toda comunicación: precisión, claridad, ordenación de las ideas fundamentales que se quieren transmitir y adecuación del lenguaje a las características del receptor. Es posible que esta situación se deba a que no se concede suficiente importancia didáctica a *la presentación de las sesiones de clase*, pero, en cualquier caso, lo cierto es que se desaprovecha una excelente oportunidad para transmitir al alumnado una información relevante que dé sentido y significado a las tareas de enseñanza que realizarán, y para obtener un importante conocimiento sobre la situación en que se encuentran esos mismos alumnos y alumnas con respecto a los aprendizajes que se pretende que adquieran.

El desarrollo de la sesión de clase

Antes de comentar los resultados referidos a las tres fases (presentación, conducción y evaluación de las tareas), globalmente hemos de señalar que se ha encontrado una gran diversidad de formas de plantear cada una de ellas, tanto en lo que se refiere al contenido del discurso docente, como a la situación en que tiene lugar (todo el grupo, grupos reducidos, individual). No se ha podido establecer ninguna relación entre estas diversas formas y las siguientes variables: experiencia docente, sexo, modalidad deportiva enseñada y etapa educativa.

El número de tareas por sesión también es muy variado, dándose un promedio de 6,7 tareas, con una considerable desviación de tal promedio ($N_{\max}=19$ tareas, $N_{\min}=3$ tareas). Tampoco se ha podido establecer ninguna relación entre el número de tareas por sesión y las variables anteriormente indicadas. Sin descartar definitivamente una posi-

ble influencia conjunta de tales variables, se ha de tener presente que es muy posible que existan otras variables no contempladas en esta investigación con una capacidad de influir decisiva en lo que se refiere a la determinación del número de tareas que hay que plantear en una sesión de enseñanza deportiva, como puede ser, por ejemplo, el modelo didáctico del docente.

La presentación de las tareas

La presentación de las tareas constituye la fase en que el docente explica a su alumnado las características básicas de la nueva tarea. Se trata, por tanto, de una fase fundamental para la calidad de la enseñanza, desde el punto de vista de factores tales como la adquisición de conocimiento sobre la funcionalidad de las tareas, la motivación del alumnado o el tratamiento de la diversidad.

El discurso docente que tiene lugar para la presentación de las tareas se dirige generalmente al grupo de clase (71,5%), existiendo un importante número de casos en que el discurso se dirige también a pequeños grupos (9,5%) o a alumnos y alumnas en particular (18,9%). Con respecto al contenido del discurso, ya se ha indicado que la información que se da en la presentación de las tareas de enseñanza deportiva llega a variar sustancialmente de un docente a otro. No obstante, en general, tal y como se aprecia en la Tabla I, puede decirse que la presentación de las tareas de aprendizaje tiene que ver, sobre todo, con los aspectos más formales de las mismas, como son la descripción de sus aspectos más característicos (22,5%) y la organización de su realización (24,4%); es decir, qué hay que hacer y cómo hay que organizar los grupos y el espacio para hacerlo.

TABLA I. Principales tipos de contenido del discurso docente durante la presentación de las tareas

Contenido de la información		Porcentaje de intervenciones docentes
Organización de la tarea		24,4%
Descripción de la tarea		22,5%
Censura		9,2%
Demostración de la tarea		6,2%
Objetivo de la tarea	(5,6%)	
Vinculación con otra tarea	(3,7%)	
Pregunta sobre tarea	(3,4%)	17,0%
Funcionalidad de la tarea	(2,7%)	
Errores más frecuentes	(1,1%)	
Adaptación de la tarea	(0,5%)	
Técnico-táctico	(7,2%)	10,6%
Reglamentario	(3,4%)	
Motivación-reto'		2,1%
Resto de categorías		8,0%

En consecuencia, puede decirse, también en términos generales, que durante la presentación de las tareas se presta poca atención a las cuestiones que tienen que ver con su significado y sentido, y con las dificultades generales o personales que su ejecución puede presentar. En efecto, no parecen recibir suficiente atención docente cuestiones tan importantes como, por ejemplo, la vinculación de la tarea con otras tareas, la explicación de su funcionalidad o la motivación del alumnado, de modo que el tratamiento de la diversidad de competencia motriz del alumnado no recibe casi ninguna atención (0,5%). Estos resultados son especialmente preocupantes al tratarse de cuestiones básicas desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza. Además, en el caso de la información sobre los objetivos de la tarea es posible comprobar que los resultados están en línea con el 5% que ofrecen los estudios señalados por Florence, Dawance y Renard (1991), por lo que no parece haberse producido un avance en los años transcurridos, a pesar de que las referencias a los objetivos constituyen uno de los elementos clave de la actuación de los considerados *buenos profesores* (Rosenshine y Stevens, 1990).

Los resultados obtenidos en esta fase invitan a hacer tres observaciones. Por un lado, que una enseñanza de calidad requiere un mayor esfuerzo docente para conseguir que el alumnado esté mejor informado del significado y propósito de la tarea que va a realizar. Por otro lado, que la poca atención prestada por parte del docente hacia la motivación del alumnado puede deberse al hecho de considerar innecesario dedicar sus esfuerzos a incrementar una predisposición hacia la clase que ya es alta (Hernández Álvarez et al., 2005). Y, por último, que no podrá hablarse de una enseñanza de calidad si el tratamiento de la diversidad de competencia motriz no se contempla, aunque sea mínimamente, desde la propia presentación y explicación de las tareas.

La conducción de las tareas

Por *conducción de la tarea* nos referimos al proceso didáctico que comienza una vez que el docente ha presentado una tarea y da paso a su realización, y que finaliza cuando tiene lugar la evaluación de la tarea realizada (o bien, si no tuviera lugar dicha evaluación, cuando comienza la presentación de una nueva tarea). Durante dicho proceso, el profesorado ha de regular las condiciones de realización de la tarea e ir resol-

⁽¹⁾ Durante la presentación de las tareas también hemos encontrado intervenciones docentes bajo la forma de «motivación-empuje» (2,2%). Dado que tal tipo de intervenciones docentes tienen su razón de ser en la fase de conducción de la tarea, y dado también que dichas intervenciones se han dirigido al alumnado que estaba demostrando cómo había que hacer la tarea, las hemos incluido en «resto de categorías».

viendo los problemas de aprendizaje –o de otro tipo– reajustando el proceso cuando sea necesario.

También en esta fase se ha encontrado gran diversidad de situaciones en lo que se refiere a los tipos de información que configuran el contenido del discurso docente; tampoco en este caso se han podido establecer relaciones entre dicho contenido y factores tales como la etapa educativa, la modalidad deportiva o el momento de desarrollo de la unidad didáctica.

Con respecto al número de interlocutores a los que los profesores y profesoras se dirigen durante la conducción de las tareas, la situación es diversa, si bien lo más frecuente son los casos en que se combinan las tres posibilidades (grupo de clase, pequeño grupo o individual). En general, puede decirse que la frecuencia media de intervenciones discursivas docentes que tienen un destinatario individual durante la conducción de las tareas (52,4%) es muy superior a la de las intervenciones dirigidas a pequeños grupos (22,8%) y a la de las que tienen como destinatario todo el grupo de clase (24,8%), existiendo, en los casos analizados, considerables desviaciones porcentuales por encima y por debajo de tales promedios. Si bien parece razonable que la interacción docente-alumnado adopte formas variadas a lo largo de la clase, en función de diversos factores, cabe pensar que un predominio generalizado de formas de interacción colectiva (profesor o profesora-grupo de clase) pueda repercutir negativamente en el apoyo a los problemas personales de aprendizaje.

Tampoco en este caso se ha encontrado relación entre una u otra forma determinada de dirigirse al alumnado durante la conducción de las tareas y factores tales como la etapa educativa, la modalidad deportiva o el momento de desarrollo de la unidad didáctica.

En relación con el contenido del discurso docente, en general, y sin que ello signifique ignorar las importantes desviaciones de los promedios que se han encontrado en cada categoría de análisis, podría decirse que el contenido-tipo del discurso docente durante la conducción de las tareas se desprende de los datos reflejados en la Tabla II.

TABLA II. Principales tipos de contenido del discurso docente durante la conducción de las tareas

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN		Porcentaje de intervenciones docentes
Organización de la tarea		21,5%
Reiteración de algún aspecto de la tarea		12,0%
Motivación-empuje		12,5%
Valoración de la tarea	(8,3%)	26,6%
Pregunta sobre tarea	(7,0%)	
Indicación de errores	(6,1%)	
Ofrecimiento de soluciones	(5,2%)	
Técnico-táctico		8,8%
Censura		5,2%
Resto de categorías		13,1%

Por tanto, con respecto al discurso docente que tiene lugar durante la conducción de las tareas, cabe decir que:

- Una de cada tres intervenciones docentes tiene por objeto incidir en los aspectos más formales de la tarea, bien en un sentido organizativo, o bien para insistir en alguna cuestión ya expuesta en la presentación de la tarea.
- Si al dato anterior le sumamos el porcentaje de intervenciones durante la realización de la tarea dirigidas a motivar al alumnado «empujándolo» mediante breves frases o palabras de ánimo (¡venga!, ¡vamos!...), obtendremos casi la mitad del total de las intervenciones; por tanto, puede decirse que una de cada dos intervenciones docentes realizadas para conducir las tareas de enseñanza deportiva tiene por objeto organizar su realización, insistir en algún aspecto de la misma o exhortar al alumnado para que la realice con mayor empeño.
- Sólo una de cada cuatro intervenciones docentes se centra en las necesidades de aprendizaje del alumnado durante la realización de la tarea, ya sea para indicar los errores, para ofrecer soluciones, para realizar preguntas o para emitir juicios de valor sobre la ejecución de la misma.
- Cuando la intervención docente está motivada por el error de un alumno o alumna, casi siempre dicha intervención se limita a la indicación del error, siendo muy pocas las veces en que tiene lugar una explicación sobre su origen o causa.
- Sorprendentemente, por tratarse de sesiones de enseñanza deportiva, son muy escasas las intervenciones docentes relacionadas con el aprendizaje de aspectos técnicos o tácticos de la modalidad deportiva que constituye el objeto de la enseñanza.
- Aunque por otro motivo, también sorprende en cierta medida el escaso porcentaje de intervenciones docentes dirigidas a censurar la conducta del alum-

nado; no obstante, la necesidad de una menor intervención de censura de comportamientos podría estar asociada a factores relacionados con una enseñanza de calidad, tal y como ha quedado reflejado en diferentes estudios y ha sido señalado por diversos autores (Placek, 1983; Fishburne & Boris, 1986).

- Al igual que sucede en la fase de presentación de las tareas, en ésta pueden considerarse prácticamente inexistentes las intervenciones docentes cuyo objeto es adaptar las tareas a la competencia motriz del alumnado (0,1%).

Si en el desarrollo de las tareas tenemos presente, por un lado, la importancia que tiene para la mejora del aprendizaje que el alumno o alumna conozca cómo está realizando las tareas propuestas, que sepa y comprenda cuál es la causa u origen de los errores que comete, y que disponga de alternativas facilitadas por el docente para ayudarle a reorientar la realización de las tareas si fuera necesario (bien a través de preguntas sobre la tarea para tratar de guiarle hacia una respuesta más adecuada, o bien a través del ofrecimiento de soluciones); y, por otro lado, que los resultados obtenidos a este respecto indican que tal información y conocimiento se ofrece, en no pocos casos, de manera bastante escasa, cabe concluir que la calidad didáctica del discurso docente en esta fase de la tarea debería mejorar de forma sustancial. Salvando las pocas excepciones encontradas, puede decirse que el discurso docente estimula muy débilmente el desarrollo de capacidades que tienen que ver con el aprendizaje autónomo, con la reflexión sobre la acción, con las respuestas inteligentes a problemas motores y con el pensamiento crítico; capacidades cuyo desarrollo es, a nuestro juicio, fundamental para una enseñanza de calidad.

Por otra parte, con respecto al tratamiento de la diversidad de competencia motriz, los datos confirman lo que, en términos de posibilidad, se apreciaba en la fase de presentación de las tareas: no se ha podido identificar la existencia de una atención a la diversidad que pueda considerarse como tal. Este hecho es preocupante por sus repercusiones sobre la realización de aprendizajes, y especialmente por lo que puede representar desde el punto de vista de las actitudes docentes reales hacia las diferencias individuales.

Por último, cabe referirse a la inteligibilidad de los discursos docentes. Aun cuando también en esta fase de la enseñanza se aprecia con cierta frecuencia la existencia de vaguedades, imprecisiones o falta de claridad en los discursos, no parece que haya problemas importantes de comprensión por parte del alumnado, dado que el docente se dirige muy frecuentemente a alumnos y alumnas en particular y reitera las explicaciones y gestos técnicos cuando lo considera necesario.

La evaluación de las tareas

Por *evaluación de la tarea* entendemos la fase del proceso de enseñanza que comienza al finalizar una tarea determinada, y que tiene por objeto examinar determinados aspectos de su realización (principales dificultades que han surgido, los avances conseguidos, lo acertado de las respuestas a los problemas encontrados, la actitud mantenida, etc.).

Con respecto a esta fase, los datos han puesto de manifiesto que sólo se evalúa una de cada diez tareas realizadas (10,4%), confirmándose así los resultados obtenidos con otras poblaciones (Florence, 1991).

En las escasas ocasiones en que tiene lugar una evaluación de la tarea, el discurso docente se dirige casi siempre a todo el grupo de clase (67,7%), aunque a veces tiene por destinatarios a pequeños grupos (13,3%), y en otras ocasiones se plantea de manera individual (19,0%). En estas escasas situaciones, el contenido del discurso suele ofrecer información escueta de tipo descriptivo-valorativa (si se ha hecho bien la tarea o no) (64,2%). Con mucha menor frecuencia el discurso de evaluación de la tarea alude también a las dificultades encontradas (10,7%), o se plantea de manera que interroga al alumnado para inducirle a la reflexión (11,3%) o para comprobar si han tenido lugar determinados aprendizajes (8%).

Desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza, la fase de evaluación de las tareas podría tener por objeto, por ejemplo, reforzar la información sobre la funcionalidad de la tarea realizada, de forma que facilite su ubicación y valor en el conjunto de los aprendizajes y objetivos perseguidos, así como su posible necesidad para construir otros aprendizajes posteriores; también podría utilizarse para promover una reflexión sobre aspectos técnico-tácticos de la tarea u otros aspectos relacionados con comportamientos y actitudes. Sin embargo, hemos de reiterar que la fase de evaluación de las tareas es prácticamente inexistente; hecho que debe ser considerado como un indicio de baja calidad de la enseñanza. Este resultado, que coincide con las apreciaciones que realiza Florence (1991) para el profesorado novel, hace pensar que la ausencia de esta fase de la tarea constituye un hábito de los docentes cuyas causas habrá que estudiar y, en la medida de lo posible, contribuir a modificar. Como hipótesis que convendría confirmar, la causa de la situación encontrada pueda atribuirse al escaso tiempo lectivo asignado a la EF y a la importancia que concede el profesorado a la práctica motriz, lo que le lleva a utilizar la mayor parte del tiempo lectivo en procurar al alumnado tal práctica. Sea cual sea la causa, sin duda la introducción de la evaluación de las tareas en la práctica y el discurso docente supondrá una mejora cualitativa de las experiencias motrices y, por tanto, de la *Educación Física* del alumnado.

El final de la sesión de clase

Los resultados obtenidos sobre esta fase de la enseñanza hacen ver que las sesiones observadas no incluyen aquel tipo de acciones didácticas –análisis y valoración de aprendizajes logrados, de problemas de aprendizaje, de comportamientos y actitudes– que consideramos importantes para una enseñanza de calidad.

Al término de la clase, en una mayoría de los casos (61,1%), el docente reúne y se dirige al alumnado para comunicarles algo. Si bien este dato puede parecer positivo a primera vista, es preciso hacer algunas precisiones sobre la finalidad del discurso docente en esta fase de la clase para poder interpretarlo de una forma más acertada. En efecto, de acuerdo con los datos expuestos en la Tabla III, puede decirse que los aspectos organizativos propios del final de una clase (fundamentalmente, recogida de material) centran casi toda la atención docente, desaprovechándose así una ocasión para incidir en esa función clave del proceso de enseñanza que consiste en la creación de condiciones favorables para los próximos aprendizajes que tengan que afrontar los alumnos. No obstante, al igual que sucede en el caso de la evaluación de las tareas, es muy posible que los datos escondan el esfuerzo del profesorado por aprovechar la mayor parte del tiempo en la realización de tareas motrices, sacrificando, en consecuencia, el tiempo necesario para terminar la clase con una evaluación adecuada de la misma. De ser así, creemos que el profesorado debería reflexionar críticamente sobre tal planteamiento desde el punto de vista de las consecuencias para la formación de su alumnado.

TABLA III. Contenido del discurso docente que tiene lugar al final de las clases

Contenido de la información	Porcentaje de intervenciones docentes
Organizar la recogida de material	38,9%
Felicitar al alumnado por el trabajo realizado	22,2%
Señalar los puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente clase	22,1%
Regañar al alumnado por haber adoptado actitudes o conductas negativas durante la clase	11,1%
Ayudar a identificar los aprendizajes o mejoras producidas durante la clase	5,6%

Por último, con respecto al conjunto de la información y datos recogidos sobre el discurso docente del profesorado al inicio, durante el desarrollo y al final de la clase, hemos de llamar la atención sobre el hecho de que casi en su práctica totalidad, con uno u otro tipo de contenido y con mayor o menor acierto, los discursos han girado exclusivamente en torno a cuestiones derivadas de la realización de las tareas de aprendizaje motor. En ninguna de las sesiones analizadas se han encontrado discursos docentes o planteamientos de actividades específicas (análisis y reflexión colectiva,

debates sobre algún tema o cuestión, etc.) dirigidos a incidir en el componente cognitivo de las actitudes con el propósito de promover el desarrollo de intereses y disposiciones favorables hacia la práctica físico-deportiva, o de cualquier otra actitud. Aun cuando este dato no puede ser considerado por sí mismo como concluyente, no constituye un indicio favorable con respecto a la posibilidad de que el discurso docente pueda constituir un importante factor de movilización hacia la práctica físico-deportiva o de promoción del desarrollo moral.

Conclusiones y consideraciones finales

- Aunque de manera sucinta, la *presentación de las sesiones de clase* es una práctica habitual para la mayor parte del profesorado de EF. La relación con clases anteriores y la explicación breve del tipo de actividades que van a realizarse son los aspectos más destacados de la presentación. Por el contrario, son muy escasas las ocasiones en las que la presentación sirve para averiguar los conocimientos previos del alumnado, para asegurarse de que el alumnado ha comprendido las explicaciones o para situar la sesión con respecto a los objetivos de la unidad didáctica.
- Durante el *desarrollo de las sesiones de clase* existe una gran diversidad de formas de plantear la presentación y la conducción de las tareas de enseñanza deportiva con importantes desviaciones de los correspondientes promedios porcentuales, tanto en lo que se refiere al contenido del discurso docente (tipo de información, frecuencia) como a sus destinatarios (todo el grupo, grupos reducidos, individual).
- El número de tareas que configuran una sesión de enseñanza deportiva varía considerablemente de uno a otro profesor. Puede decirse que el profesorado tiende a establecer criterios particulares para determinar el tipo y número de tareas que van a configurar la clase de enseñanza deportiva, desarrollando un estilo propio de presentarlas y de guiar su evolución, sin que se haya encontrado relación alguna al respecto con variables tales como el sexo, la etapa educativa, los años de experiencia docente y la modalidad deportiva enseñada.
- El discurso docente para la *presentación de las tareas* se dirige mayoritariamente a todo el grupo de clase. Su contenido tiene que ver, sobre todo, con la

explicación de los aspectos formales de las tareas; es decir, informar sobre lo que hay que hacer (características de la tarea) y describir cómo hay que hacerlo (organización de la tarea). Por el contrario, reciben bastante menos atención docente los aspectos de la tarea que tienen que ver con el porqué y el para qué de la misma (sentido, funcionalidad o significado), y con las dificultades generales y personales que presenta su realización. La preocupación docente por que quede claro qué hay que hacer y cómo organizar los grupos y el espacio es muy superior al interés docente por asegurarse de que el alumnado dé sentido y significado a las tareas, o por incrementar su interés por realizar nuevos aprendizajes, siendo prácticamente nula la atención que presta al tratamiento de la diversidad de capacidades motrices.

- Durante la *conducción de las tareas*, los docentes se dirigen al alumnado de muy diversas maneras, predominando los casos en que el docente tiende a comunicarse con el alumnado, sobre todo de manera individual. Son de gran importancia las desviaciones que tienen lugar por encima y por debajo de los promedios porcentuales obtenidos al respecto.
- En relación con el contenido del discurso docente, los aspectos formales de las tareas constituyen también en esta fase la mayor preocupación del profesorado. Son mucho más escasas las intervenciones docentes que se centran en ayudar al alumnado a resolver los problemas de aprendizaje, ya sea ofreciendo soluciones, emitiendo juicios de valor, realizando preguntas sobre la tarea o indicando los errores (resultan minoritarias las ocasiones en que el profesor o profesora alude al origen o causa de los errores). Otro tipo de intervenciones, tales como censurar alguna actitud o conducta del alumnado, ofrecer información de carácter reglamentario, técnico o táctico, o indicar medidas de seguridad, son, igualmente, muy escasas. Las adaptaciones de la tarea para el tratamiento de la diversidad de capacidades motrices son prácticamente inexistentes.
- No puede decirse que en la enseñanza deportiva tenga lugar una *evaluación de las tareas*. Salvo contadas excepciones, al terminar de hacer una tarea, el profesor o profesora pasa a la siguiente sin plantear ningún tipo de reflexión o análisis sobre la tarea que acaba de finalizar.
- *El final de la sesión de clase* es aprovechado por la mayor parte del profesorado para organizar la recogida de material, y, en menor medida, para felicitar al alumnado por el trabajo realizado o para poner de manifiesto los puntos débiles del aprendizaje a los que habrá que prestar mayor atención. Aun cuando parece evidente la necesidad de que mejore esta fase final de la clase, resulta

más preocupante que un elevado número del profesorado dé por finalizada la clase cuando termina la realización de la última tarea.

- En cuanto a los aspectos formales del discurso docente (claridad, precisión, coherencia...), se ha podido observar que la inteligibilidad de la información que ofrece el profesorado en todas las fases que compone la clase se apoya, en buena medida, en los gestos y acciones que realiza cuando se dirige al alumnado. No son pocos los casos en que los discursos docentes presentan imprecisiones, vaguedades o lagunas, por lo que es posible que la asociación de tales formas expresivas (verbal y corporal) sirva para paliar una buena parte de las deficiencias discursivas, en los casos en que existen tales deficiencias. Ello podría explicar que, en general, no se hayan detectado problemas importantes de comprensión por parte del alumnado.

Como reflexión final, cabe señalar que los resultados de esta investigación deberían ser transferidos a los programas de formación. Una vez que diferentes estudios, incluyendo éste, reflejan la necesidad de prestar mayor atención al proceso de comunicación docente-discente, y habiéndose detectado aspectos manifiestamente mejorables, se hace necesario diseñar estrategias de formación que permitan elevar la calidad de los discursos docentes en beneficio de un mejor desarrollo personal y social del alumnado. A este respecto, la elaboración de instrumentos para la auto-observación y la colaboración de otros docentes constituyen las estrategias en las que seguimos trabajando como continuidad del proyecto al que hemos hecho referencia en este artículo.

Sin embargo, la relevancia que los estudios sobre la calidad de enseñanza atribuyen al discurso docente no excluye la idea de que dicha calidad sea un constructo multifactorial en el que otros aspectos (como los recursos y las condiciones del entorno en el que se desarrollan las clases) deben ser considerados e investigados de manera complementaria y paralela.

Referencias bibliográficas

- ALLISON, P.C. (1990). Classroom teachers' observations of Physical Education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 272-283.
- BAMFORD, R.B. & MARTENIUK, R.G. (1998). Visual feedback, movement learning and the representation of movement. *Human Movement Science*, 7 (1), 1-26.

- BEHTS, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, (13) 2, 215-224.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- BIDDLE, B.J. (1989). *Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza*. En M. C WITTRICK, La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: MEC y Ediciones Paidós.
- BUEKERS, M. J., MAGILL, R. A. & SNEYERS, K.M. (1994). Resolving a conflict between sensory feedback and knowledge or results, while learning a motor skill. *Journal of Motor Behavior*; 26,1, 27-33.
- CARREIRO DA COSTA, F., QUINQ, J., DINIZ, J.A. y PIERON, M. (1996). Feedback pédagogique: Analyse de l'information évoquée par l'élève lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 36, 2, 75-82.
- CHAN, W. & CONE, T. (2003). Links between children's use critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, (22) 2, 169-185.
- CHEFFERS, J. (1983). *Cheffers' Adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System (CAFIAS)*. En P.W. DARST, V.H. MANCINI & D.B. ZAKRAJSEK, Systematic Observation Instrumentation for Physical Education. New Cork, Leisure Press.
- FLANDERS, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- FLORENCE, J., DAWANCE, V. y RENARD, J.P. (1991). La présentation des exercices dans l'animation de la séance d'éducation physique au secondaire. *Revue de l'Education Physique*, 31, 51-56.
- FLORENCE, J. (1985). Analyse qualitative de la presentation et du lancement des tâches d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, Vol. XV, 11-15.
- (1991). *Tareas significativas en Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2002). Diseño y validación de un instrumento para el análisis del proceso de comunicación docente en torno a las tareas de enseñanza de la Educación Física. *Tándem. Revista de Didáctica de la Educación Física*, 9, 91-107.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., ALONSO CUIEL, D., CASTEJÓN OLIVA, F. J.; GAROZ PUERTA, I., LÓPEZ CRESPO, C., LÓPEZ RODRÍGUEZ, A., MALDONADO RICO, A., MARTÍNEZ GORROÑO, M^a. E. Y MOYA MORALES, J. M. (2005). *Percepción y satisfacción con las clases y con el profesorado de Educación Física: estudio de la población escolar española*. Actas del VI Congreso Internacional El maestro de Educación Física ante la convergencia europea. Córdoba, 56-63.

- LEWIS, G.T. (1983). *Individualized Teacher Behavior Analysis System (ITBAS)*. En P.W. DARST; V.H. MANCINI & D.B. ZAKRAJSEK, *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education*. New Cork, Leissure Press.
- MANCINI, V.H. & WUEST, D.A. (1989), *Self-Assessment Feedback Instrument (SAFI)*. En P.W. DARST, D.B. ZAKRAJSEK & V.H. MANCINI (Edits), *Analyzing physical education and sport instruction*. Human Kinetics.
- MARTINEK, T.J. & MANCINI, V.H. (1983). *The Dyadic Adaptation of de 'Cbeffers' Adaptation of the 'Flanders' Interaction Analysis System (DAC)*. En P.W. DARST, V.H. MANCINI & D.B. ZAKRAJSEK, *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education*. New Cork, Leissure Press.
- MONTERO MESA, L. (1990a): *Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid:Alianza.
- MONTERO MESA, L. (1990b). *Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid:Alianza.
- PIERON, M. (1988). *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Málaga: Unisport.
- (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- PLACEK, J. (1983). *Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good?*. En T. TEMPLIN & J. OLSON (ed.), *Teaching in Physical Education*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- ROSENSHINE, B. Y STEVENS, R. (1990). *Funciones docentes*. En M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Ediciones Paidós y Servicio de Publicaciones del MEC.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 5-20.
- (2004). *Enseñanza deportiva escolar y educación*. En A. FRAILE ARANDA (COORD.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (171-195). Madrid: Biblioteca Nueva.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.; DÍAZ DEL CUETO, M.; MARTÍNEZ DE HARO, V. Y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1993). *Una aproximación a los intereses de los alumnos de BUP hacia la Educación Física*. Madrid: CEP Madrid-Centro.

Evaluación de un proceso de telementoría con profesores universitarios

José Miguel Villar Angulo

Universidad de Sevilla

mvillar@us.es

Olga M^a Alegre De La Rosa

Universidad de La Laguna

Resumen

Este artículo evalúa un programa de aprendizaje de Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD) en línea y telementoría realizado durante seis semanas con profesores de las universidades de Islas Canarias: La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria. Primero, ofrecemos una visión personal de procesos universitarios de enseñanza y aprendizaje. La meta del estudio consistió en evaluar la importancia de los factores personales y académicos asociados con el desarrollo del profesorado universitario. Investigamos el proceso de mentoría por medio de un diseño de campus dual basado en el correo electrónico. Todos los participantes necesitaban entrenamiento profesional en las 20 (CCD) del programa en línea. Se aceptó parcialmente la hipótesis de una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones y actitudes de los profesores hacia las CCD del programa en línea, como consecuencia de sus atributos sociodemográficos y académicos, y de los niveles de mentoría. Finalmente, se aceptó parcialmente la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el profesorado en el aprendizaje de las CCD del programa en línea como consecuencia de los niveles de mentoría. Por último, discutimos los resultados, que nos han conducido a la mejora las de las CCD del programa en línea.

Palabras clave: evaluación entrenamiento en línea, telementoría, capacidades curriculares y didácticas (CCD), desarrollo profesorado universitario, aprendizaje virtual, mejora de la calidad.

Abstract: *Evaluation of a Tele-mentoring Process with University Professors*

This article evaluates a six-week online tele-mentoring curriculum and learning capacities (CTC) programme for faculty at universities of the Canary Islands: *La Laguna* and *Las Palmas*

de Gran Canaria. Firstly, the authors give their view of university teaching and learning processes. A major purpose of this study was to assess the relative importance of personal and academic factors associated with the university faculty development. The research on the mentoring process was conducted by means of an electronic mail-based dual-campus design. All participants needed professional training in all 20 curriculum and teaching capacities (CTC) of the online programme. The hypothesis that there is a statistically significant difference among participants' opinions and attitudes towards the curriculum and teaching capacities of the online programme, due to their socio-demographical and academic attributes and mentoring levels, was partially accepted. Finally, the premise of the existence of significant differences among the faculty in the curriculum and teaching capacities of the online programme as a result of the mentoring levels was partially accepted. To conclude, results were discussed, leading to the improvement of the curriculum and learning capacities within the online training course.

Key Words: online training evaluation; e-mentoring; curriculum and teaching capacities (CTC), university faculty development, virtual learning, improvement in quality.

Introducción

Las universidades están afrontando desafíos representados por los cambios en el perfil del estudiante, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las nuevas tecnologías, los sistemas de acreditación del profesorado, el aseguramiento de la calidad en las titulaciones universitarias, como nuevos procedimientos de presentación de la información y desarrollo del conocimiento en las universidades que constituyen el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Villar y Alegre, 2004). Todas las universidades españolas se están preocupando de promover y aplicar Capacidades Curriculares y Didácticas (CCD) y métodos de enseñanza que prioricen y estimulen el aprendizaje de los estudiantes. Hay autores, incluso, que piensan que los estudiantes están diseñando los cambios de la agenda curricular y de la enseñanza en las universidades (Brancato, 2003).

Las bases conceptuales de este estudio proceden de tres fuentes: desarrollo del profesorado en línea, modelo de las CCD y telementoría.

Tecnologías virtuales para el aprendizaje del profesorado universitario

Los cambios en el conocimiento de la tecnología y en los programas formativos universitarios están permitiendo un aumento factible de las acciones virtuales de aprendizaje

en el desarrollo curricular y didáctico de las titulaciones universitarias (Kandlbinder, 2003). A través de esta combinación conceptual ha surgido el presente modelo formativo que usa la tecnología en línea para el desarrollo del profesorado universitario con tres factores que están interrelacionados: (a) selección de métodos de enseñanza y aprendizaje centrados en la actividad, (b) modelo CCD, y (c) aprendizaje flexible de la mentoría.

Con respecto al aprendizaje en red, Williams ha establecido lo siguiente:

El avance más significativo de un sitio Web en términos pedagógicos es que puede hacer los procesos de aprendizaje más evidentes y explícitos a los estudiantes (Williams, 2002, p. 265).

El Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU) es un sitio de Internet que usa Moodle (<http://gid.us.es:8083>), y que tiene muchos componentes diferentes en su diseño. Su estructura incorpora lecturas y recursos actualizados por medio de hiperenlaces, conceptos sobre las CCD, tareas y actividades que tienen que aplicar los profesores y la evaluación de su propio conocimiento sobre las CCD relevantes para el aprendizaje de los estudiantes, y aumentar la motivación del profesorado.

Rango de actividades para el desarrollo de Capacidades Curriculares y Didácticas

El Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU) es un modelo de entrenamiento basado en veinte CCD construido sobre la base informativa del conocimiento y de la experiencia en la práctica de la enseñanza y en la representación de tareas ofrecidas a lo ancho de materias y disciplinas. Por tanto, una CCD es la construcción básica del programa y la lección más pequeña para describir un conocimiento o una destreza. Parece fundamental en la aproximación a las CCD el aprendizaje y la actuación del profesorado individualmente considerado, porque aquellas están unidas a resultados significativos de aprendizaje de los estudiantes que describen la forma en que el profesorado tiene que comportarse en una clase o laboratorio (Falender y otros, 2004). Es más, Goldenberg ha asegurado lo siguiente:

La calidad de la enseñanza afecta lo que aprenden los estudiantes (Goldenberg, 2001, p. 19).

Consecuentemente, el modelo presta atención a capacidades nucleares que proporcionan al profesorado un fundamento sólido para resolver problemas de aprendizaje de los estudiantes (Villar, 2004). La Tabla 1 esquematiza los módulos y las CCD del programa en línea DPDU.

TABLA I. Esquema de Módulos y Capacidades

Módulo I. Identidad Personal

- C1. Procure acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo.
- C2. Motive y cree actitudes positivas en los estudiantes.
- C3. Atienda la diversidad del alumnado universitario.
- C4. Represente el papel de tutor.

Módulo II. Relaciones Sociales

- C5. Ayude a estudiantes a resolver problemas.
- C6. Identifique el clima de clase.
- C7. Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje.

Módulo III. Currículum

- C8. Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes.
- C9. Articule metas y valores.
- C10. Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes.

Módulo IV. Metodología

- C11. Prevea un tiempo curricular libre.
- C12. Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación.

Módulo V. Toma de Decisiones

- C13. Supervise las tareas.

Módulo VI. Interacción

- C14. Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos.
- C15. Converse y discuta.
- C16. Interrogue en lugar de recitar.

Módulo VII. Evaluación

- C17. Evalúe formativa y sumativamente.
- C18. Use y proporcione retroacción.
- C19. Mida las tareas de aprendizaje.
- C20. Autovalórese.

Mentoría como un contexto de entrenamiento

La *mentoría* es una relación en la que profesores con experiencia trabajan con otros menos experimentados para estimularlos en su desarrollo personal y académico. Es una forma de conseguir la revelación de los secretos de la profesión docente a otras personas; una relación orientada al proceso que implica la adquisición, aplicación y reflexión crítica del conocimiento (Zachary, 2002). Las ventajas de la mentoría han sido verificadas en una variedad de marcos que implican ganancias reales para los

profesores principiantes que eran mentados. También, los protegidos han demostrado mejoras en la aceptación de riesgos de enseñanza, en la confianza curricular, y en la aplicación de capacidades profesionales disciplinarias (Boyle y Boice, 1998).

El paradigma de mentoría de Ponce, Williams y Allen (2005) es apto para el desarrollo del profesorado universitario. Derivaron su modelo de la siguiente aproximación teórica:

De la filosofía colectiva o social que enfatiza la variedad de contactos interpersonales entre individuos más o menos expertos, el compartir recursos de manera muy amplia, la defensa muy alta y el uso más frecuente de la retroacción formativa que generalmente se centra en el apoyo a la carrera orientada a metas instrumentales y la crianza psicosocial (Ponce, Williams y Allen, 2005, p. 1160).

Los profesores universitarios con experiencia también necesitan entrenamiento antes de servir como mentores de nuevos profesores, especialmente si lo están siendo en programas formativos universitarios. El entrenamiento generalmente incluye guías escritas, listas de comprobación y herramientas de evaluación.

Además, la telementoría ha sido definida bajo la acepción de la tecnología de las comunicaciones (por ejemplo, el correo electrónico) como el desarrollo y mantenimiento de relaciones de mentoría entre un individuo más experimentado (mentor) y otro menos adiestrado o experimentado (protegido o mentado), donde las relaciones cara a cara serían impracticables. Existen distintos programas de telementoría que apoyan al profesorado. Así, Bierema y Merriam (2002), por ejemplo, observaron que la telementoría era:

Una relación mutuamente beneficiosa que es altamente versátil y que se puede adaptar al trabajo en una variedad de escenarios. (Bierema y Merriam, 2002, p. 219).

Abundando más en este asunto, otros autores han establecido, también, que la telementoría no es una panacea» (Single, P. B. y Single, R. M., 2005, p. 305).

En efecto, un sitio Web y el diseño de software (lecciones, actividades, cuestionarios, pruebas, etc.), para facilitar la presentación y evaluación de los programas de mentoría han sido considerados recursos costosos por los administradores de las instituciones universitarias, y por ello pocas veces se han ofrecido en programas universitarios de formación del profesorado.

Metas del estudio

Este artículo describe y analiza las percepciones del profesorado universitario que realizó el programa en línea DPDU y que pueden detraer o aumentar la probabilidad de que el profesorado de las universidades canarias tome parte en procesos de telemutoría. En consecuencia, las metas específicas del estudio fueron las siguientes:

- Describir y evaluar si el profesorado involucrado en el programa virtual DPDU aprendió un conjunto de CCD vinculadas con la excelencia en la docencia.
- Analizar si el profesorado implicado en un curso en línea DPDU amplió sus papeles profesionales en diadas mentor-protegido.

Preguntas de investigación

El estudio intentó profundizar en la sustancia y en la forma de las reflexiones del profesorado sobre las CCD y en la mejora del conocimiento y entrevistas de mentoría que desarrollan el aprendizaje de estudiantes. Las preguntas que nos permitieron interrogar la evidencia del telecurso sobre las CCD fueron consecuentemente las siguientes:

- ¿Cuáles son las creencias y necesidades que tiene el profesorado sobre las CCD del programa DPDU en línea?
- ¿Existen diferencias significativas entre los participantes con respecto a sus opiniones y actitudes sobre las CCD del programa DPDU en línea?
- ¿Cómo difiere entre sí el profesorado que se afana por aprender las CCD del programa DPDU en línea como consecuencia de su participación en los dos niveles de mentoría?

Relaciones hipotéticas

Las siguientes hipótesis guiaron nuestro estudio:

- *Hipótesis núm. 1.* Todos los profesores afirman que tienen una percepción de necesidad de conocimiento de las CCD del programa DPDU en línea.
- *Hipótesis núm. 2.* Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones y actitudes de los profesores hacia las CCD del programa DPDU en

línea, como consecuencia de sus atributos sociodemográficos y académicos, y de los niveles de mentoría.

- *Hipótesis núm. 3.* Existen diferencias significativas entre el profesorado en el aprendizaje de las CCD del programa DPDU en línea como consecuencia de los niveles de mentoría.

Metodología

Participantes

La demografía de la población en línea es una de las características estudiadas por los investigadores (Tallent-Runnels y otros, 2006). En este curso virtual participaron 30 profesores funcionarios y contratados de las dos universidades canarias: La Laguna (ULL) y Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Todos los participantes voluntarios reunieron los siguientes criterios de selección: (a) campus universitario, (b) campo científico y (c) méritos profesionales. La muestra fue seleccionada por la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU) de entre el profesorado solicitante para participar en el curso de ambas universidades. De los 30 participantes, 14 (46,7%) fueron varones y 16 fueron mujeres (53,3%). Más de un tercio del profesorado estuvo comprendido en el ciclo de edad de 35 a 39 años (36,7%), la mitad en el ciclo 40-49 y sólo 9,9% fue mayor de 55 años. La media de edad se situó en el rango 40-44 años, la mediana se situó en los rangos 35-39 y 40-44 años.

Todos los profesores pertenecían a las dos universidades públicas canarias y tenían dedicación completa a la universidad. La mayoría tenían título de Doctor (76,7%). De los que respondieron, uno era Catedrático de Universidad (3,3%), 20 eran profesores titulares de Universidad o equivalente (66,7%), ocho eran profesores asociados (26,7%) y uno contratado doctor (3,3%). De los profesores participantes, 21 (70%) eran funcionarios y nueve (30%) eran contratados.

El número medio de años de experiencia universitaria era 15,13 (Desviación típica = 6,57). La experiencia fue desde menos de tres años a más de 16 años, con una mediana de cinco años, y 17 de ellos (56,7%) tuvieron una experiencia entre 10 y más de 15 años de docencia. El profesorado enumeró 27 materias en las que enseñaron en la mayoría de los cursos. Cuando se agruparon las materias por áreas científicas, nueve

(30%) enseñó en el campo de Ciencias Sociales; seis (20%) en Ciencias Experimentales; cuatro (13,3%) en Ciencias de la Salud; siete (23,3%) en Humanidades y cuatro (13,3%) en Ciencias Técnicas. El 70% indicó que su preparación pedagógica o evaluativa era muy baja; 23,3% dijo que no tenía entrenamiento y 6,7% anotó que su preparación pedagógica o evaluativa era baja. Los datos personales fueron utilizados como variables independientes en el análisis. El programa DPDU tuvo lugar en el trimestre de primavera del año académico 2005.

Proceso de telementoría y diadas participantes

Se atendieron tres elementos subyacentes en el proceso de telementoría y de DPDU: planificación, organización y evaluación. La Figura I ilustra el proceso de mentoría. Primero, una planificación adecuada facilitó la selección de los participantes. Segundo, se estableció un emparejamiento interuniversitario. Tercero, se asignaron las diadas participantes de acuerdo con áreas de conocimiento. Cuarto, el minicurso virtual de seis semanas consistió en 20 lecciones de CCD; el módulo de mentoría se compuso de siete CCD. Quinto y finalmente, la planificación permitió la comunicación clara y temprana de las metas del programa de mentoría.

FIGURA I. Modelo de proceso de mentoría



Después de la fase de planificación, se consideraron cuatro elementos de organización. Primero, un encuentro con los participantes en cada universidad a los que se les impartió un taller de cuatro horas en el que se les ofreció detalles de los requisitos de entrenamiento (correo electrónico, informe de las actividades, etc.), intereses de los mentores potenciales y aclaraciones acerca de lo que harían y aprenderían en el programa. Segundo, se presentaron los participantes y componentes del telecurso

(20 lecciones sobre las CCD, seguimiento de las actividades de aprendizaje, normas o criterios de evaluación, etc.) y luego hubo un período de discusión social relacionado con el minicurso de mentoría y con las preguntas de los participantes. El tercer elemento de la organización enfatizó la necesidad de que ambos, mentores y protegidos, asumieran la responsabilidad de iniciar y mantener contactos a través de la plataforma para asegurar que los registros se almacenaran en la base de datos del programa. Y finalmente el cuarto, las 15 díadas de mentoría tuvieron un rol profesional dual. Los participantes practicaron ambos papeles de mentor y protegido aumentando así el sentido de implicación de los participantes en el programa.

A través del módulo de mentoría, mentores y protegidos adquirieron conocimientos y practicaron entrevistas de mentoría en las siguientes CCD: *Represente el papel de tutor; Identifique el clima de clase; Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje; Articule metas y valores, Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes; Converse y discuta, y Use y proporcione retroacción*. Finalmente, la discusión con los investigadores durante el taller sirvió para fundamentar contactos y apoyos después del minicurso virtual.

Durante la fase evaluativa el seguimiento de las actividades regulares permitió que mentores y protegidos construyeran una carpeta digital, una herramienta textual multifacética (Stanley, 2001). Consideramos beneficiosa la recogida de dos tipos de datos. En primer lugar, recolectamos datos de carácter cuantitativo: cuestionarios y escalas. Su recogida proporcionó evidencia empírica que permitió la cuantificación de los beneficios de DPDU y de la telementoría, y en segundo lugar, recopilamos declaraciones narrativas autorreflexivas que describieron las actividades, las experiencias de aprendizaje y los logros de los protegidos en cada capacidad. Por razones prácticas se sugirió que tuviesen las declaraciones una longitud del tamaño de una página. De este modo, las carpetas personales sirvieron para elucidar el aprendizaje del profesorado, las creencias sobre mentoría, y los roles profesionales. Estos datos nos permitieron desarrollar un análisis de contenido de las entrevistas de las díadas en la mentoría.

La carpeta digital estimuló la discusión entre mentores y protegidos acerca de los asuntos que necesitaban un desarrollo más profundo en la enseñanza de sus disciplinas. Es más, las actividades de los protegidos fueron evaluadas a través del juicio subjetivo de los mentores. Los participantes fueron advertidos de que el proceso de entrenamiento no se relacionó con ninguna forma evaluativa personal o sumativa. No obstante, se establecieron criterios a través de los cuales se revisó la enseñanza de los colegas. Las mediciones de las estructuras de cada actividad fueron aplicadas personalmente por los mentores por medio de una escala de cuatro puntos.

Recogida y análisis de datos

Decidimos investigar el proceso de mentoría por medio de un diseño de campus dual basado en el correo electrónico. La información se obtuvo de los participantes, unos como protegidos y otros como mentores. Finalmente, empleamos un diseño de método mezclado para la recogida y análisis de datos (Johnson y Christensen, 2004), que detallamos a continuación. Recolectamos cuatro tipos básicos de datos:

- Atributos, como propiedades identitarias de los profesores (características demográficas), que obtuvimos por medio de un cuestionario sociodemográfico en línea.
- Creencias y necesidades curriculares y didácticas, o lo que conocían como verdadero o carecían los profesores, obtenidas por medio de una escala en línea de tres puntos que contenía 30 declaraciones, considerada, asimismo, como una herramienta de diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades en su docencia universitaria.
- Opiniones y actitudes sobre las CCD, lo que el profesorado consideró que era verdadero y lo que dijo que quería del programa DPDU (20 hojas de evaluación en línea sobre capacidades con diez ítems y respuestas de cinco puntos tipo Likert (cuantitativos) y con una pregunta adicional abierta (cualitativa). Cada hoja en línea contenía diez declaraciones sobre el valor tecnológico de las CCD).
- Aprendizaje de CCD, lo que el profesorado de hecho conoció (20 pruebas de elección múltiple en línea. Cada prueba constaba de diez declaraciones que medían el aprendizaje de las CCD).

VARIABLES INDEPENDIENTES

Se consideraron 15 variables *independientes*, que se organizaron en tres grupos:

- Variables *sociodemográficas* (género y edad).
- Variables *académicas* o cualidades personales de los participantes que son esenciales para dominar todos los aspectos del trabajo académico: grado, nombramiento profesional, rango de experiencia docente, universidad, campo científico, área de conocimiento, departamento, titulación donde imparte docencia, facultad, materia.

- Variables de *desarrollo profesional*, o conocimiento pedagógico productivo del profesorado: formación docente, experiencia en convergencia europea y rol de mentor o protegido.

Variables dependientes

Usamos tres medidas distintas para juzgar la experiencia pedagógica y evaluativa previa del profesorado, los factores estructurales del curso y el aprendizaje de las CCD:

- *Experiencia anterior*. Esta variable fue definida mediante dos ítems referidos específicamente al conocimiento educativo. Para cada ítem, los profesores tuvieron que indicar el grado en que poseían conocimiento pedagógico y evaluativo procedente de cursillos respondiendo una escala de cinco puntos.
- *Calidad de DPDU*. Se emplearon 20 cuestionarios de opiniones y actitudes acerca de las CCD para capturar el cambio potencial de actitudes entre todos los participantes, que fueron adaptados de temas comunes de la literatura de entrenamiento universitario (por ejemplo, «1. La capacidad es relevante para mi docencia»). El alfa de Cronbach ($\alpha = .998$) computado para los instrumentos indicó un alto grado de consistencia interna.
- *Autoevaluación*. Construimos y usamos 20 pruebas de respuesta múltiple para medir el aprendizaje de las capacidades del curso. Es más, consideramos que la realización de las pruebas era una actividad de aprendizaje añadido por el tiempo invertido en la cumplimentación de las mismas (ejemplo, «7. La Escala de la Motivación Situacional fue diseñada para evaluar. . .»). El alfa de Cronbach ($\alpha = .995$) para todas las pruebas mostró un alto grado de fiabilidad interna. Para contestar cada ítem de una prueba se requería seleccionar la mejor respuesta de un rango de cuatro posibilidades. Las pruebas se administraron al final de cada lección de las CCD. La validez facial, la claridad de la declaración, la clave de la respuesta correcta, y el enunciado de los distractores fueron algunos de los determinantes que tuvimos presentes para referirnos a la calidad del diseño de las pruebas de las CCD. En su conjunto, las puntuaciones α indicaron que era altamente probable que el profesorado contestara consistentemente los ítems que pertenecían al mismo instrumento o prueba.

Generamos frecuencias y medias por medio del paquete estadístico SPSS 12,0. Obtenidos similares resultados mediante pruebas paramétricas y no paramétricas, optamos por las primeras, al ser más ampliamente conocidas y usamos la prueba χ^2

para determinar que dos variables de entre las utilizadas estaban relacionadas. Una vez analizadas las anteriores relaciones, exploramos las diferencias de medias mediante el contraste *t* de Student o el análisis de la varianza de una vía en función del tipo de variables, que nos permitió comparar puntuaciones de los distintos grupos.

RESULTADOS

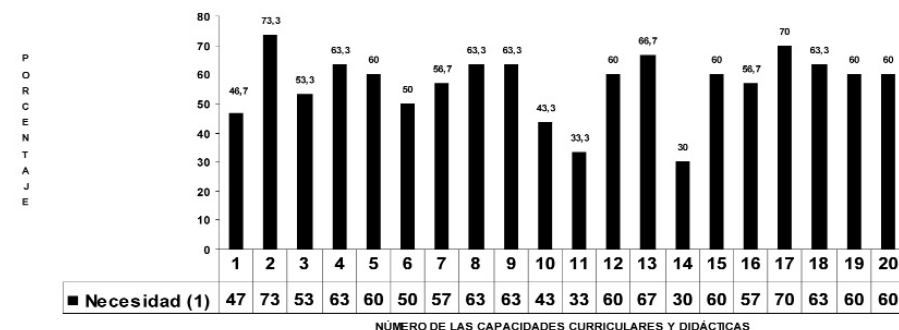
Presentamos los resultados agrupados en torno a las tres preguntas e hipótesis del estudio.

Creencias y necesidades de los profesores sobre las CCD

Además de recoger datos resumidos y descriptivos sobre las características sociodemográficas de los participantes también obtuvimos información que consideraba la importancia y necesidad de las CCD con objeto de examinar mejor la relevancia del DPDU con relación al aprendizaje de los profesores.

Se aceptó la Hipótesis 1. Como se indica en la Figura II, todos los participantes necesitaban entrenamiento profesional en todas las 20 CCD del programa DPDU. Además, una mayoría de los profesores indicaron que necesitarían entrenamiento en: *Motive y cree actitudes positivas en los estudiantes* (73,3%), *Evalúe formativa y sumativamente* (70%) y *Supervise las tareas* (66,7%). El profesorado tuvo también certeza de tener menos necesidad de aprendizaje de la capacidad denominada *Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos* con un 30,3 (30%).

FIGURA II. Necesidades percibidas de las CCD expresadas por los participantes



Nota: 1 = Mucha + alguna necesidad.

Se usó la prueba de Chi-cuadrado para comparar si dos variables independientes (variables sociodemográficas y académicas de los participantes, por ejemplo, una variable nominal *-grado o titulación académica-* y una variable de intervalo *-ciclo o rango de edad-*) tenían distribuciones significativamente diferentes a lo largo de las creencias y necesidades de las 20 CCD del programa. Incorporamos los datos en varias tablas de contingencia. Los profesores doctores entre 35-39 años de edad necesitaron aprender mucho más de las capacidades *Converse y discuta*, $\chi^2 = (4, N = 30) = 11.14, p < .025$ (Doctores 99% frente a Licenciados 25%); *Mida las tareas de aprendizaje*, $\chi^2 = (4, N = 30) = 11.14, p < .025$ (Doctores 80%, frente a Licenciados 50%), y *Autovalórese*, $\chi^2 = (4, N = 30) = 9.97, p < .041$ (Doctores 66,7% frente a Licenciados 25%). Más aún, los licenciados y licenciadas fueron significativamente diferentes en el nivel de necesidad para aprender la capacidad *Identifique el clima de clase*, $\chi^2 = (2, N = 30) = 6, p < .050$. Con respecto al grado de licenciado, los participantes de 13-15 o más años de experiencia, necesitaron algo o mucho la capacidad *Identifique el clima de clase*, respectivamente, $\chi^2 = (2, N = 30) = 6, p < .050$ (Licenciados con 13-15 años de experiencia 74,5% frente a Licenciados con 16 o más años de experiencia 99,9%). Con respecto a las relaciones entre los participantes sin experiencia en Convergencia Europea, el aprendizaje de la capacidad *Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos* se consideró de alguna necesidad, $\chi^2 = (6, N = 30) = 6,00, p < .050$ (Licenciados 56,7% manifiestan de alguna necesidad, frente a Doctores que expresan de mucha necesidad en un 84,6%). Respecto de las relaciones de la Universidad (ULPGC) y género (mujer) para representar la capacidad *Procure acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo*, esta capacidad fue muy necesaria $\chi^2 = (2, N = 30) = 6.23, p < .013$ (Hombres un 86% frente a Mujeres un 65%). Lo mismo sucedió con las siguientes capacidades: *Motive y cree actitudes positivas*, $\chi^2 = (2, N = 30) = 6.96, p < .031$; *Atienda a la diversidad del alumnado*, $\chi^2 = (2, N = 30) = 6.83, p < .033$, y *Represente el papel de tutor*; $\chi^2 = (2, N = 30) = 6.22, p < .044$ (superando los Hombres en todos los casos el 85%, mientras que para las Mujeres está entre el 65% y 76%).

Opiniones y actitudes de los profesores sobre las CCD

Los profesores evaluaron la sustancia (relevancia, utilidad, adecuación, etcétera) de todas las CCD. Casi todos ellos estuvieron de acuerdo con la importancia del progra-

ma en línea. El hecho de que muchos consideraran valiosas las CCD probablemente impactó en su compromiso de participación en el curso virtual. Las CCD se dirigieron a un contexto universitario particular (adecuación), porque los participantes no tenían un conocimiento pedagógico o evaluativo anterior o experiencia en la participación en programas de Convergencia Europea. Para el profesorado las CCD del programa DPDU fueron personalmente útiles.

Estos datos sirven para iluminar la relevancia del entrenamiento, aunque esta percepción fue decreciendo conforme el curso en línea iba llegando a su fin. Más del 50% de los participantes estuvieron de acuerdo en que los recursos textuales e icónicos y las presentaciones estaban adaptados. En términos de los consejos dados por los investigadores, más de 46,7% de los participantes estuvieron de acuerdo en que ellos recibieron consejos sobre capacidades. En general, más de 60% estuvo de acuerdo en que la estructura del programa exploró nuevas situaciones y sólo 10% manifestó desacuerdo e incluyó oportunidades para explorar situaciones educativas. En general, más de 40% del profesorado estuvo de acuerdo en que las pruebas fueron pertinentes para el conocimiento de la capacidad. Sin embargo, sólo 30% del profesorado estuvo en desacuerdo acerca de la relevancia de la prueba usada en la capacidad *Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes*.

En relación con la pregunta de si el profesorado leyó información de los *sitios Web* y *artículos en formato pdf* alojados en los directorios de recursos de la plataforma Moodle, los profesores ofrecieron comentarios indicando que leyeron 14 de los 20 materiales vinculados con las CCD. Mientras que los participantes estuvieron de acuerdo en que el impacto de cada capacidad en su enseñanza fue pobre al principio del programa, en particular, las CCD 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8 (véase, más arriba, Tabla I), también estuvieron de acuerdo en que el aprendizaje de las mismas tuvo un buen efecto en su docencia conforme fueron hábiles para aplicar las CCD a situaciones de clase. El profesorado indicó que necesitaba más de cinco horas para dominar nueve CCD del programa y cinco horas para aprender otras 11 CCD.

La *Hipótesis núm. 2* fue parcialmente aceptada. Un análisis preliminar de las medias en la variable Género mostró un efecto significativo de la misma en la experiencia del profesorado en programas de Convergencia Europea, $t(28) = 1.85$, $p < .007$. Con respecto a Universidad, el profesorado de las dos universidades reveló una diferencia significativa entre sí en conocimiento pedagógico, $t(28) = -2.64$, $p < .030$. De manera similar, la experiencia que tenía el profesorado en programas de

Convergencia Europea provocó una diferencia significativa en su conocimiento pedagógico, $t(28) = 0.239, p < .004$. Más aún, un ANOVA de un factor indicó un efecto significativo en el conocimiento pedagógico de los participantes, cuando la variable independiente fue el tipo de campo científico al que pertenecía el profesorado (que tenía cinco niveles), $F(3, 28) = 4.25, p < .027$. De acuerdo con la tabla de probabilidades de Tukey, considerando $g_{dentro} = 25$ y campos = 5, la comparación entre las medias de Ciencias Sociales y Humanidades fue estadísticamente significativa ($p < .017$), pero no en las otras comparaciones de campos científicos. No se dieron diferencias significativas en ninguna otra media en los grupos sociodemográficos y profesionales o en las díadas de mentoría.

Las medias y desviaciones típicas de los 10 ítems de las hojas de evaluación de las CCD se muestran en la Tabla II. Para cada ítem, hemos desarrollado un ANOVA de un factor entre sujetos o una prueba t para dos muestras independientes. En esta sección describimos las pruebas utilizadas con efectos significativos.

TABLA II. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems de las hojas para medir la Calidad de DPDU

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Relevancia	1.21	.84
Utilidad	1.36	.92
Adecuación	1.59	1.12
Adaptación	1.72	1.12
Consejos	1.65	1.12
Estructura	1.58	1.02
Pertinencia	2.01	1.31
Lectura	2.36	1.56
Impacto	1.83	1.19
Consumo de tiempo	1.39	.93

Para determinar si las variables académicas de los profesores afectaron significativamente las variables criterioles, se aplicó una serie de ANOVA de un factor entre sujetos. Cuando la variable independiente fue el tipo de campo científico, con cinco niveles, se obtuvo un efecto significativo en *Utilidad*, $F(4, 25) = 2.78, p < .049$. También hubo un efecto significativo en *Adecuación*, $F(4, 25) = 3.18, p < .030$; *Adaptación*, $F(4, 25) = 4.10, p < .011$; *Estructura*, $F(4, 25) = 3.94, p < .013$; *Pertinencia*, $F(4, 25) = 2,86, p < .044$, e *Impacto*, $F(4, 25) = 3.22, p < .029$. Más aún, la medida actitudinal de *Relevancia* de DPDU indicó diferencias significativas entre los participantes con o sin entrenamiento educativo, $t(28) = 2.182, p < .044$.

Módulo de capacidades de mentoría

La transcripción textual de las entrevistas asíncronas y en línea proporcionó un recurso accesible para estudiar las complejidades del conocimiento de las CCD y de las transacciones del proceso de mentoría en ese ambiente virtual. La unidad temática seleccionada para el análisis de las transcripciones fue la actividad del profesorado, porque recogió exhaustiva y exclusivamente la búsqueda de la sustancia de cada capacidad.

Como mostramos en la Tabla III, el número total de actividades informadas en el proceso de mentoría fue 639. Sin embargo, el profesorado se implicó de manera excepcional en 2.737 actividades de mejora en el programa DPDU. Las actividades más frecuentemente realizadas se relacionaron con la capacidad *Represente el papel de tutor* con 122 (19,09%) actividades creadas por los participantes. Mientras tanto, capacidades tales como *Use y proporcione retroacción*, con 64 ejemplos, sólo representó 10,01% de las actividades. La mayoría de las actividades tenían como acción su representación en contextos docentes de la vida real de las aulas; sin embargo, las 114 *tareas, prácticas o estrategias* realizadas se refirieron a sucesos de mentoría (17.84%).

TABLA III. Frecuencia de actividades de las CCD de mentores y protegidos

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	T/P/E	TOTAL
C1	7	7	7	13	13	7	3	21	7	19	18	122
C2	21	5	11	3	3	2	2	5	18	5	14	89
C3	18	15	4	4	6	6	3	12	5	19	18	110
C4	7	18	2	0	11	5	7	3	3	17	14	87
C5	3	1	19	12	2	4	6	0	2	19	17	85
C6	6	4	12	3	3	2	11	2	3	19	17	82
C7	2	2	8	3	1	1	9	2	2	18	16	64
TOTAL	64	52	63	38	39	27	41	45	40	116	114	639

Nota: T = Tarea; P = Práctica; E = Estrategia.

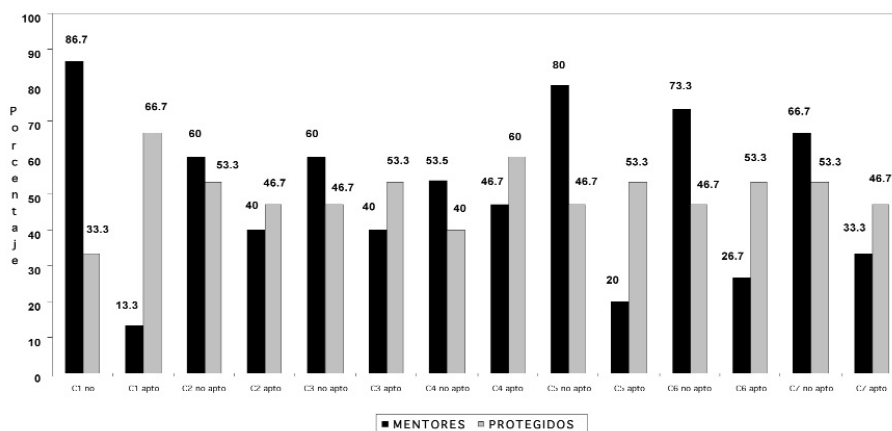
Puntuaciones del informe

Como investigadores, seleccionamos una metodología de calificación de las actividades de los profesores y diseñamos los análisis de las pruebas de acuerdo con la pregunta de investigación número tres. Las pruebas de autoevaluación de cada capacidad tenían el formato de un test de elección múltiple de una duración aproximada de treinta minutos, que medían el aprendizaje de los participantes en cada capacidad. Las califica-

ciones numéricas fueron transportadas a una escala 1-10. Los participantes recibieron inmediatamente las puntuaciones en línea de las pruebas de las CCD. Esas puntuaciones se reagruparon en la calificación alfabética de «Apto» (5-10), que demostraba una habilidad adecuada o efectiva para responder a la tarea o «No apto» (1-4), que se estableció como una respuesta inconsistente o débil, o sin puntuación -en blanco-.

La Figura III muestra el porcentaje de puntuaciones de aptos y no aptos de los mentores y protegidos obtenidos en el módulo de mentoría sobre las siete capacidades desarrolladas. En su conjunto, los participantes, mientras actuaron como mentores, tuvieron una respuesta más débil que cuando lo hicieron como protegidos, demostrando menos habilidad para el aprendizaje de capacidades.

FIGURA III. Porcentaje de calificaciones de aprendizaje apto y no apto de mentores y protegidos en el proceso de mentoría de siete capacidades



Concepto de interactividad de mentoría

El módulo de mentoría por ordenador puede ser identificado como un «modelo de conexión teoría y práctica» (Tang y Choi, 2005, p. 385). Consiste en dos fases que incluyen: (a) comunicación del análisis de la información de la tarea, práctica o estrategia de cada lección de capacidad del protegido al mentor, y (b) respuesta del mentor a esa información y a la evaluación de la entrevista. Este proceso se representó esquemáticamente de la siguiente manera: a ==> b ==> a'.

El intercambio regular de roles mentor y protegido fue recomendado a los participantes con objeto de mantener la continuidad y el flujo de la conversación de mentoría. Los mentores examinaron el uso de actividades en la entrevista posterior a la lección y destacaron el desarrollo profesional del protegido como profesor universitario. Además, los mentores evaluaron la información escrita del protegido siguiendo una escala de cuatro puntos. Finalmente, los mentores dominaron su rol de mentoría construyendo un tipo de carpeta «reflexiva» (Smith y Tillema, 2003, p. 627).

A continuación mostramos un extracto de una entrevista diádica mentor-protegido escrita por un profesor de Teoría de la Señal y Comunicación después de completar una estrategia (es decir, un medio seleccionado para alcanzar el éxito en varias tareas de enseñanza cognoscitiva) de la capacidad *Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes*. La estrategia caracterizaba el rango de experiencias de clase que un protegido debe de hacer para responder a ella. Dice lo siguiente:

1. Indique qué tipo de actividades podría realizar en la docencia de una materia empleando el aprendizaje en grupos cooperativos. Inicie la clase organizando a los alumnos en equipos de dos a cuatro alumnos, y asigne responsabilidad a cada equipo constituido al azar. 2. Construya un instrumento para obtener retroacción de los estudiantes que indique las fortalezas o debilidades de su enseñanza siguiendo este método.

Hemos seleccionado este diálogo porque es una de las piezas de escritura que nos induce a reconocer y animar el proceso de mentoría. En el lenguaje del profesor protegido:

La presentación de la actividad de aprendizaje en grupos cooperativos es muy completa. Se han seguido correctamente los apartados necesarios para llevar a cabo la tarea. La estructuración del trabajo de los grupos es muy interesante y elaborada ya que los alumnos no tienen como único objetivo hacer su presentación en grupo sino que necesitan un esfuerzo posterior para que todas las partes encajen. Además, el hecho de que sea uno de los grupos el que tenga que coordinar la actividad probablemente será sumamente productivo ya que los alumnos no asociarán esa función con su profesor.

El profesor protegido tuvo conocimiento de la relevancia del cuestionario administrado a sus estudiantes a través de la implicación e interés como mentor de un profesor de Filología Inglesa en este trabajo. El siguiente extracto ilustra el consejo dispensado por el mentor:

El cuestionario presentado analiza no sólo la experiencia realizada sino que también aportará datos específicos sobre el trabajo cooperativo. La utilización que se hace de la imagen para clarificar la escala de opinión de la que deben hacer uso los estudiantes es muy interesante ya que se refiere directamente a la respuesta.

La Hipótesis núm. 3 fue parcialmente aceptada. Como investigadores aplicamos una escala de diez puntos a las actividades de las siete CCD del módulo de mentoría, basada en nuestra interpretación de las expresiones escritas. Así, el análisis de contenido fue la metodología seleccionada para analizar las actividades en línea que implicaron acciones de comparación, contraste y calificación. Consecuentemente, calificamos las transcripciones de las actividades y discutimos activamente las puntuaciones de los dos investigadores de este estudio con objeto de llegar a una versión final ajustada en la calificación de las actividades.

Cuando se analizó la actividad 6 (A6) bajo los roles de mentor y protegido, los mentores ($M = .66$) modelaron la capacidad 1 (C1) de forma significativamente mejor que los protegidos ($M = .26$) (véase en la Tabla IV los datos de la muestra total y por grupo de mentor y protegido para el nivel A de mentoría). De forma similar, cuando la A9 fue analizada bajo los roles mentor y protegido, los mentores ($M = .66$) practicaron la C1 significativamente mejor que la de los protegidos ($M = .26$). Sin embargo, cuando se analizó la A7, los protegidos representaron la C2 significativamente mejor que los mentores ($M = .13$). De igual manera, cuando se midió la A4 los protegidos ($M = .26$) desarrollaron la A3 significativamente mejor que los mentores ($M = .00$).

TABLA IV. Comparación de la actuación de los participantes en cuatro capacidades (nivel A de mentoría)

CAPACIDAD Y ACTIVIDAD	Media	Desviación típica	gl	t	p	MENTOR		PROTEGIDO	
						Media	D. típica	Media	D. típica
C1,A6	.46	.86	28	7.33	.011	.66	.35	.26	.48
C1,A9	.46	.86	28	1.28	.011	.66	.97	.26	.70
C2,A7	.13	.50	28	-1.46	.002	.13	.51	.26	.70
C3,A4	.26	.69	28	1.58	.031	.00	.00	.26	.70

Nota: Vea las capacidades (C) en la Tabla I.

Las Actividades (A) fueron las siguientes:

C1,A6 = Escriba lo que usted piensa respecto a la participación de un tutor en un Chat como técnica sincrónica de tutoría on line.

C1,A9 = Escriba una viñeta de diez líneas que describa su evolución personal como profesor tutor, subrayando algún incidente crítico vivido e indicando la forma en que fue afrontado.

C2,A7 = Construya Vd. un ítem pertinente a cada una de las escalas siguientes y que sea adecuado a su área de conocimiento, titulación y universidad y envíeselo como texto en línea.

C3,A4 = Proponga cinco normas de comunicación (especificando conocimientos, conductas y actitudes) para incluir en su programación escrita de una materia de su docencia (especifique el nombre de la misma y de la titulación) que vaya a implantar en el próximo curso.

Cuando se analizó la A6, los mentores ($M=.13$) representaron la C5 significativamente mejor que los protegidos ($M=.00$) (véase en la Tabla 5 los datos de la muestra total y por grupo de mentor y protegido para el nivel B de mentoría). Sin embargo, cuando la A2 se analizó bajo los roles de mentor y protegido, los protegidos ($M=.82$) representaron la C6 significativamente mejor que los mentores ($M=.40$). En la C7 se obtuvieron resultados débiles. Los resultados mostraron que los mentores ($M=.80$) modelaron la C7 significativamente mejor que los protegidos ($M=.26$). Sin embargo, cuando las A5 y A6 fueron analizadas, los protegidos ($M=.13$) implantaron la misma capacidad significativamente mejor que los mentores ($M=.00$). Considerando la A8, este estudio encontró que los protegidos ($M=.20$) desarrollaron la misma capacidad significativamente mejor que los mentores ($M=.00$). Más aún, los protegidos ($M=.26$) modelaron la A9 de la misma capacidad significativamente mejor que los mentores ($M=.00$).

TABLA V. Comparación de la actuación de los participantes en tres capacidades (nivel B de mentoría)

CAPACIDAD Y ACTIVIDAD	Media	Desviación típica	gl	t	p	MENTOR		PROTEGIDO	
						Media	D. típica	Media	D. típica
C5,A2	.06	.36	28	1.00	.040	.13	.51	.00	.00
C6,A2	.26	.69	28	1.05	.031	.40	.82	.82	.51
C7,A3	.26	.89	28	1.67	.002	.80	1.01	.26	.70
C7,A5	.26	.36	28	-1.00	.040	.00	.00	.13	.51
C7,A6	.06	.36	28	-1.00	.040	.00	.00	.13	.51
C7,A8	.10	.10	28	-1.38	.004	.00	.00	.20	.56
C7,A9	.13	.13	28	-1.46	.002	.00	.00	.26	.70

Nota: Vea las capacidades (C) en la Tabla I.

Las Actividades (A) fueron las siguientes:

C5,A2 = Seleccione una dirección electrónica de las anteriormente reseñadas. Busque en ellas una fuente de información pertinente para comprender y aplicar el aprendizaje cooperativo.

C6,A2 = Señale en cuatro líneas lo que entiende Sánchez por diálogo profesional y explique si ve posible su aplicación en su ámbito docente.

C7,A3 = Sitúese en el amplio portal del Instituto del Evaluador. Use sus enlaces para llegar a fuentes de información que considere pertinentes para dar o recibir retroacción.

C7,A5 = Construya un supuesto de retroacción sobre el aprendizaje de sus alumnos con una frase para cada tipo y envíelo a los directores del curso.

C7,A6 = Practique la retroacción de pares en la materia que imparte.

C7,A8 = Entreviste a un mentor o mentado sobre el significado que tiene para él dar retroacción a estudiantes como uno de los fundamentos de una enseñanza humanista, y envíe el archivo al Foro y el texto en línea a los directores del curso.

C7,A9 = Cree su propia ilustración. Represente las variables de un proceso de evaluación de la docencia o del aprendizaje en un gráfico y envíelo a los directores del curso.

Discusión

El propósito de este estudio fue medir el impacto en el aprendizaje de las CCD tras la participación de profesores universitarios en un DPDU en línea de corta duración. El sitio Web de la unidad de desarrollo académico DPDU incluye un rango de CCD en

línea y contiene una base de datos de innovaciones sobre docencia universitaria, una revisión de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y otros sitios Web de desarrollo del profesorado académico en línea, como ocurre con otras unidades formativas en línea para profesores (Kandlbinder, 2003).

Nuestros datos sostienen con fuerza la importante implicación del profesorado en el programa en línea DPDU a través de la realización de un ingente número de actividades. Este estudio, además, confirma hallazgos previos de la literatura de investigación sobre mentoría en la docencia universitaria y en el aprendizaje en red que indican que el aprendizaje de las CCD es un factor importante a considerar para iniciar y sostener cambios en la docencia universitaria, como parte esencial del desarrollo del profesorado universitario. Es también importante que esas personas con experiencia que facilitan el desarrollo profesional universitario de otras más jóvenes sean conscientes de la pluralidad de CCD que se interconectan dentro de un programa formativo en línea.

En este artículo hemos intentado documentar cuidadosamente los procesos que hemos usado para evaluar el aprendizaje de CCD en línea y destrezas de mentoría. El diseño del instrumento clave al que nos hemos enfrentado como evaluadores del programa ha sido similar al que otros investigadores han descrito: la evaluación de las CCD para medir las ganancias en el aprendizaje necesitan ser alineadas con las metas del programa en línea (Myford y Cline, 2001).

Esencialmente, hay que destacar ocho valiosos hallazgos que conciernen la evaluación del programa DPDU en línea:

- En primer lugar, mientras que se aceptó la Hipótesis 1, las Hipótesis 2 y 3 fueron aceptadas sólo parcialmente.
- En segundo lugar, subsiste la necesidad de la renovación constante del diseño del programa DPDU y del contenido pedagógico (CCD). Se debería incluir en el módulo de mentoría: ¿a quién se debe reclutar como mentor?, ¿cuáles son los límites en la interacción y comunicación mentor-protégido?, ¿cuáles son las CCD fundamentales de mentoría? Esto nos sugiere que la telementoría es un programa complejo que implica capacidades específicas, procesos ingeniosamente realizados y aproximaciones prácticas.
- En tercer lugar, los participantes mostraron un gran incremento en el conocimiento de las capacidades al final del estudio (se implicaron en la realización de 2.737 actividades). Además, se les solicitó que explicitaran sus interacciones cuando usaban *Moodle* y que comentaran la viabilidad de las CCD en sus propias prácticas.

- En cuarto lugar, los participantes de los campos científicos tuvieron un conocimiento pedagógico previo, claro y distinto. También evaluaron de manera diferente la calidad en la estructura de cada capacidad.
- En quinto lugar, la relación mentor-protégido ha sido un tipo de experiencia compartida breve, pero especial. Cuando los participantes actuaron como mentores se invistieron activamente en darle forma a la visión que tenían los protegidos, al tiempo que desarrollaron en ellos las CCD del programa.
- En sexto lugar, el discurso de la enseñanza colaborativa entre compañeros, evidenció cómo los modelos diádicos (mentor-protégido) pueden ser facilitados por medio de plataformas virtuales que conduzcan a un aprendizaje distribuido, como también ha sido mostrado en el estudio de Russell y Perris (2003).
- En séptimo lugar, se implantaron aproximaciones de evaluación formativa de DPDU con objeto de obtener retroacción regular de la actuación constante de los participantes y así medir su satisfacción en dicho programa.
- Finalmente, los resultados del presente estudio se restringen al aprendizaje de unas CCD y a las interacciones de entrenamiento en mentoría universitaria.

Recomendaciones

Recomendaciones para los programas de desarrollo del profesorado en línea

Las siguientes recomendaciones basadas en el proceso y resultados de este estudio deben ser consideradas para el desarrollo de futuros programas de mentoría y de formación del profesorado universitario:

- Los profesores mentores parecen ser eficaces para promover la reflexión de los protegidos sobre su práctica y la mejora del conocimiento de las CCD (Brancato, 2003).
- Las universidades y las agencias de evaluación de la calidad y la acreditación, como la ACECAU, deben comprometerse institucionalmente en el desarrollo del profesorado universitario y proporcionar programas formativos adecuados que desarrollen capacidades de liderazgo y mentoría. Como han señalado Cooper y Pagotto (2003):

Los consorcios regionales o de otro tipo pueden ser los vehículos más viables para ofrecer esas oportunidades de entrenamiento (Cooper y Pagotto, 2003, p. 35).

- Se ha creado una conciencia de la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje. El programa DPDU ha animado a los participantes a reflexionar acerca de las CCD universitarias y su coherencia con el aprendizaje estudiantil en distintas disciplinas.
- El aseguramiento del compromiso del profesorado universitario con nuevos roles colaborativos en la universidad, como el caso de las díadas ensayadas mentor-protegido conduce a una mayor satisfacción.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Una futura investigación sobre telementoría o aprendizaje de CCD en un programa DPDU en línea debería incluir lo siguiente:

- Se deben establecer y evaluar estrategias para asegurar que mentores y protegidos establecen metas y revisan objetivos durante el programa en línea.
- Puede ser útil alargar el programa en línea para facilitar que mentores y protegidos tengan más tiempo para desarrollar su comunicación.
- Se deben comparar, contrastar y categorizar las respuestas a las actividades de los participantes como documentos textuales. Hemos desarrollado un marco para definir las dimensiones del análisis, que aplicaremos en el futuro, y que sigue principios y normas recordadas por Garrison y otros (2006):

Las categorías deben ser significativas, los indicadores tienen que ser relativamente discernibles (es decir, explícitos), y las unidades de mensaje manejables, si es que la codificación va a ser fiable (Garrison y otros, 2006, p. 2).

- El estudio presente se limita a la demografía de la muestra. Como advierten Tallent-Runnels y otros (2006) para los cursos en línea: se debe cuidar el diseño e incorporar grupos control que garanticen la validez interna de los estudios, al tiempo que avalar las propiedades psicométricas de las medidas (validez y fiabilidad). En futuros estudios de esta naturaleza sugerimos utilizar muestras de más departa-

mentos, en nuestro caso, de las universidades de las Islas Canarias, que sirvan de grupo control y modificar la medición de la calidad de las variables de DPDU de un ítem incorporando un compuesto de ítems para cada variable de interés.

- Todos los participantes del presente estudio se enrolaron voluntariamente en el curso DPDU en línea que sugiere que valoraban la tecnología de Internet, las CCD como representación de la docencia y el desarrollo personal y profesional en línea.

Referencias bibliográficas

- BIEREMA, L. L. Y MERRIAM, S. B. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innovative Higher Education*, 26 (3), 211-227.
- BOYLE, P. Y BOICE, B. (1998). Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 22 (3), 157-179.
- BRANCATO, V. C. (2003). Professional Development in Higher Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-66.
- COOPER, J. E. Y PAGOTTO, L. (2003). Developing Community College Faculty as Leaders. *New Directions for Community Colleges*, 123, 27-37.
- COX, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5-23.
- FALENDER, C. A. y otros (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60 (7), 771-785.
- GARRISON, D. R. y otros (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *Internet and Higher Education*, 9, 1-8.
- GOLDENBERG, E. N. (2001). Teaching Key Competencies in Liberal Arts Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 85, 15-23.
- JOHSON, R. B. Y CHISTENSEN, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- KANDBINDER, P. (2003). Peeking Under the Covers: Online Academic Staff development in Australia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development*, 8 (1/2), 135-143.
- MYFORD, C. M. Y CLINE, F. A. (2001). Designing assessment instruments to measure the impact of participation in short-term educational programs. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 107-131.

- PONCE, A. N., WILLIAMS, M. K. Y ALLEN, G. J. (2005). Toward promoting generative cultures of intentional mentoring within academic settings. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (9), 1159-1163.
- RUSSELL, A. Y PERRIS, K. (2003). Telementoring in Community Nursing: a shift from dyadic to communal models of learning and professional development. *Mentoring and Tutoring*, 11 (2), 227-237.
- SINGLE, P. B. Y SINGLE, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 301-320.
- SMITH, K. Y TILLEMA, H. (2003). Clarifying Different Types of Portfolio Use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (6), 625-648.
- SOSIK, J. J. Y GODSHALK, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (4), 365-390.
- STANLEY, CH. A. (2001). The Faculty Development Portfolio: A Framework for Documenting the Professional Development of Faculty Developers. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 23-36.
- TALLENT-RUNNELS, M. K. y otros (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76 (1), 93-135.
- TANG, S. Y. F. Y CHOI, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 383-401.
- VILLAR, L. M. (coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- VILLAR, L. M. y ALEGRE, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- WILLIAMS, CH. (2002). Learning online: a review of recent literature in a rapidly expanding. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (3), 263-272.
- ZACHARY, L. J. (2002). The Role of Teacher as Mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 27-38.

Páginas web

<http://gid.us.es:8083>



Ensayos e informes

Transiciones en la función docente. La transformación de la práctica educativa por la presencia de los medios electrónicos en la educación

Javier Barquín Ruiz

Universidad de Málaga

barquin@uma.es

Resumen

Este trabajo presenta algunos aspectos de la relación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la función docente a través de las orientaciones de la Administración educativa, tanto a nivel nacional como europeo, así como algunos resultados de investigación sobre las actitudes de los docentes en relación con las TIC y su enseñanza. Los informes coinciden en el poco grado de «digitalización» que poseen los enseñantes y la educación en general, al mismo tiempo, se indican las dificultades que conlleva cualificar y sensibilizar al profesorado hacia el uso de las TIC como herramienta que puede mejorar la enseñanza. Se admite que el proceso se realiza lentamente, que tampoco se poseen indicios fidedignos sobre el impacto en la educación, ya que los datos básicamente avalan la aceptación del alumnado hacia este medio pero no la ganancia en el aprendizaje, aunque se concluya que la escuela (y sus agentes) pueden obviar que el mundo de la información y la comunicación se sustenta en tecnología digital y la escuela no puede permanecer ajena. Finaliza con algunas consideraciones sobre los problemas que genera el uso de las TIC en el mundo educativo y plantea algunos dilemas curriculares que los docentes deben resolver para dar una respuesta adecuada a la «sociedad informacional» y a la práctica diaria con sus alumnos, ajustando su acción a un diseño curricular que realmente suponga una innovación y no un solapamiento de las fórmulas magistrales de la docencia enmascaradas simplemente porque se utilizan ordenadores. En vez de seguir el libro de texto, se realizan las mismas tareas pero con el computador sin que ello suponga una ruptura real con el modelo de clase tradicional.

Palabras clave: TIC, función docente, tecnología y educación, impacto digital, cambio curricular.

Abstract: *Transitions in the Educational Function. Transformation of the Teaching Practice Due to the Presence of Electronic Means in Education*

This work presents some aspects of the relationship of Information and Communication Technology (ICT) and the educational function through the orientations of the educational administration, both at national and European level, as well as some investigation results related to the attitudes of teachers in connection with ICT and its teaching. Reports agree on the low degree of *digitalisation* that teachers and education in general possess; also, the difficulties of qualifying and sensitizing the faculty towards the use of ICT as a potential tool to improve the teaching processes are pointed out. It is admitted that the process is carried out slowly, that there are no trustworthy indications on their impact in education, as the data simply endorse pupils' acceptance of this means, but not the gain in the learning process, admittedly concluding that the school (and their agents) can obviate that the information and communication world has its foundations on digital technology and the school cannot overlook this evidence. It concludes with some considerations on the problems that the use of ICT generates in the educational world and it introduces certain curricular dilemmas that teachers must solve to suitably address the 'ICT society' and the daily practice with their students, adjusting their teaching action to a curricular design that really implies an innovation rather than an overlapping of the teaching masterful formulas masked simply because computers are used. Instead of following the text book, the same tasks are carried out, but via the computer, without implying a true rupture with the traditional class pattern.

Key Words: ICT, educational function, technology and education, digital impact, curricular change.

Introducción: impacto del mundo electrónico

El debate sobre el cambio que sufren nuestras sociedades ante la denominada «globalización y tecnificación de los procesos económicos» se mantiene vivo, en parte, gracias a la continua transformación de los medios electrónicos y del universo de la comunicación en general. Desde que Castells (1997) introdujo su concepto de «sociedad informacional» tanto los Gobiernos como la Academia han tratado de describir, normar y enfrentar el cambio socio económico que las nuevas reglas del mercado y la industria marcan en el devenir de la producción y el consumo de bienes de todo tipo, en nuestro caso, los relacionados con el conocimiento y la cultura.

Se necesitan herramientas muy potentes para encontrar rápidamente en la red información precisa sobre determinados temas y, sin embargo, en pocos años un buscador como Google ha logrado indexar miles de millones de páginas. Además no es solo el conocimiento que antes se reservaba al libro impreso, sino también el *último* conocimiento acerca de un apartado de la ciencia. La información llega antes a la red que al papel y lo hace de manera más completa.

Quienes poco a poco descubren como su materia puede ser mostrada y trabajada por sus alumnos/as a través de la red, comprueban que su labor docente debe modificarse ante el avance de los hipermedia y su posible aplicación a la enseñanza.

Esto plantea un reto a la función docente que tradicionalmente ha sido entendida bajo determinados rasgos: el docente como administrador y «propietario» del conocimiento, la exposición magistral de contenidos (sobre todo en Educación Secundaria), el trabajo con papel y lápiz, el seguimiento del libro de texto, etc.; configurando un peculiar desarrollo del currículum denominado clase tradicional en la que un docente que estructura tiempos y actividades alrededor del libro de texto y de sus exposiciones, refleja el modelo clásico de docencia.

La presencia de otros ámbitos electrónicos, que Echeverría (2002) señala como diversos y de fuerte impacto, han modificado sensiblemente el panorama cultural y el ocio de alumnos, padres y docentes. El uso del tiempo libre que se traduce en consumo de televisión, vídeo juegos, etc., conduce a hábitos y fórmulas de acceso al conocimiento y a la cultura (digital) que no son frecuentes en los centros educativos y ante las que el profesorado presenta cierto prejuicio al catalogarlas como ajenas a la seriedad que implica el aprendizaje académico.

Mientras los jóvenes se sumergen con sus videoconsolas y series de televisión en mundos digitales¹, los centros educativos permanecen amarrados a un mundo textual y de lentas actividades que aburren y que contribuyen al rechazo de sus usuarios.

En un reciente estudio sobre el uso de la red², tanto los padres como profesores y niños coinciden en señalar la utilidad de Internet. Padres y docentes manifiestan su preocupación en que los niños encuentren contenidos o contacten con personas peligrosas. Por otro lado, destaca el apartado comercial ya que los niños se convierten, cada vez más, en potenciales consumidores *on-line*.

¹ Según Gubern «el ciberespacio no es más que un sueño para personajes despiertos pero que prefieren la estimulación de ese sueño a su realidad. (...) en una era en que la cultura mediática y las industrias del imaginario están procediendo -desde el eje de poder Los Ángeles-Tokio- a una abrumadora colonización técnica, industrial e imaginística del planeta» (p. 43).

² Kiddanet. *Un uso seguro de Internet para los niños*. Informe realizado por Save The Children con niños entre 10 y 15 años. Puede obtenerse una copia del proyecto y sus resultados (<http://www.kiddanet.org>).

Los autores resumen así su opinión sobre los jóvenes y la red: «Los niños son capaces de controlar y manejar Internet de modo responsable, siempre y cuando dispongan de los requisitos culturales, psicológicos y sociales, necesarios y adaptados a su edad y en colaboración con sus padres y profesores».

La mayoría del profesorado es consciente de este cambio y cree que el futuro pasa por la utilización de los medios electrónicos, pero la manera de gestionar el conocimiento instruir y educar *en* y *con* los medios está todavía por escribirse, y lo más complicado de todo es que necesita ser adaptada y «adoptada» por el profesorado.

En los últimos años han aparecido distintas directivas de las Administraciones públicas insistiendo en la necesidad de la cultura informática y la urgente adaptación de instituciones y expertos en el uso de la red y los medios electrónicos, tratando así de potenciar una mayor presencia de las TIC.

Ha sido la iniciativa privada e individual quien ha logrado un aumento de conexiones ADSL y los hábitos informáticos entre la población arrojan resultados distintos según las distintas Comunidades Autónomas³. El denominado IAD (Índice de Acceso Digital)⁴ se ha aplicado en 178 países para conocer hasta que punto se dispara la «brecha digital». España aparece con un índice de 0,69 y se corresponde a un nivel Medio Alto, de acuerdo a los cuatro grupos utilizados (Elevado, Medio Alto, Medio Bajo y Bajo). En el informe preliminar donde se exponen los datos obtenidos al aplicar el índice se hace hincapié en el plano del «Conocimiento» y la «Asequibilidad». Por un lado se tiene en cuenta el grado de escolarización de un país, y por otro el «precio» de acceder a la red. En España hemos conseguido la escolarización plena, pero presentamos escasos índices de lectura y en otros aspectos considerados como manifestaciones culturales (lectura periódicos, asistencia a museos, etc.) tampoco formamos parte de los primeros. Además el costo del acceso a la red es de los más caros de Europa.

Los Estados que han apoyado un acceso equitativo, junto con unas infraestructuras excelentes, aparecen con un acceso elevado. De ahí la importancia que tiene la Administración en su respaldo a la escuela pública, dotándola de recursos digitales que facilitan el acceso a capas de población faltos de los mismos.

La Cumbre de Lisboa de 2002 acordó una serie de propuestas dirigidas al desarrollo tecnológico entre los Estados como: asegurar la conexión a la red de los centros

³ Por ejemplo en Andalucía el portal Guadalinfo ofrece datos sobre el grado de implantación de Centros Digitales y otras ayudas a las Pymes. En pocos años se intenta conseguir que todas las pequeñas localidades rurales posean un Centro Digital con decenas de ordenadores y conexión de ancha banda a la red. Es una consecuencia del desarrollo del Decreto 72/2003 sobre La Sociedad del Conocimiento. Puede verse el desarrollo actual del programa (<http://www.guadalinfo.net>).

⁴ La denominada Unión Internacional de Comunicaciones ha elaborado los primeros informes sobre el tema. Puede verse en: (<http://www.itu.int/home/index-es.html>).

educativos, formación de educadores, abaratamiento de la conexión, etc. En los apartados: Innovación, contexto macroeconómico, empresas y hogares, España no destaca, sí, en cambio en el «gobierno electrónico», pero seguimos en niveles bajos respecto a la formación superior y formación en el trabajo. Para Eurostat estamos en todas las áreas en el tercer y último grupo ocupando el último lugar o la posición 13 de 15⁵.

Con este contexto donde el tejido económico tampoco conecta con la sociedad digital es más complicado que el ciudadano, el trabajador o el «alumno» se distingan por una mayor implicación o hábito digital. Se necesitan políticas públicas que sigan incidiendo en las ayudas y potencien el uso y cualificación en las tecnologías digitales, aun por encima del mero interés crematístico o por superar los puestos que los informes estadísticos negativos arrojan sobre las políticas de implantación digital en el sector empresarial.

En pocos años el consumo de ordenadores y el número de conexiones a la red se ha multiplicado, sin embargo parece que el mundo educativo no despega con la rapidez que los responsables quisieran. La implantación de las TIC en los centros educativos se asemeja a un pozo sin fondo como consecuencia de las características del propio medio que tiende a volverse obsoleto en muy poco tiempo y las dudas que suscitan la bondad de la inversión.

Briggs & Burke (2002) en su estudio sobre la evolución de los medios de comunicación opinan que:

Por momentos el historiador de los medios tiene la sensación de que la mejor metáfora en relación con el pasado reciente es la de «matorral». La tecnología cambia tan rápidamente y su presencia es tan penetrante que la historia más amplia queda olvidada y, cuando se la examina, no todo converge... cualquier estudio serio sobre los medios es una interrogación (p. 356).

Sería interesante analizar el costo/beneficio, en términos educativos e instruccionales, de la presencia del ordenador en la enseñanza (muchas veces apagado) y comprobar si otras fórmulas de enseñanza «analógicas» pueden ser tan efectivas como las «digitales». Estamos acostumbrados a escuchar noticias donde se nos dice que tal descubrimiento ha permitido ahorrar energía, etc., ¿qué sabemos del impacto de las TIC en la enseñanza? La mayoría del profesorado coincide en señalar una mayor motivación en sus alumnos/as, pero, ¿se beneficia el aprendizaje de modo significativo?, ¿dónde podemos apreciar las ganancias culturales, académicas, sociales, etc.? Aviram afirma que:

⁵ (2005). *El País Negocios*, 22 de mayo.

La unión entre las TIC y la educación aún no ha dado ni siquiera los modestos resultados que se preveían (mejorar el rendimiento de los estudiantes o su habilidad para aprender activamente). Los sistemas educativos de todo el mundo se sienten inútiles frente a tales fracasos ocurrientes, siguen invirtiendo más millones en el sistema, sin tener una clara comprensión de lo que se debe hacer con estos millones para no malgastarlos (en el mejor de los casos) o para que no sean contraproducentes (en el peor y más común de los casos) (p. 4).

Tampoco desde un nivel macro resulta fácil evaluar el impacto de las TIC. El Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo *Concebir la educación del futuro* (2000), acepta que:

A pesar de una percepción positiva del papel de las TIC, sigue siendo difícil establecer científicamente una correlación entre las inversiones en TIC y los resultados de las escuelas, y deberían realizarse mayores esfuerzos a fin de determinar y evaluar con mayor precisión las prácticas más eficaces.

Agencias y profesorado frente al reto digital

En el año 2001 se elaboró por parte de la UNESCO un informe⁶ que intentaba comparar distintas situaciones de la educación en varios países, tanto en zonas económicamente desarrolladas como en otras que se encuentran en un proceso intermedio. El estudio hacía especial hincapié en la figura del docente recogiendo ratios de alumnos/profesor, salarios, etc., y también se hacía eco de los cambios que se atisban en cuanto su función:

Las expectativas sobre los docentes son altas. Ellos deben ser expertos en una o más materias específicas (...) deben actualizar continuamente su pericia y conocimiento (...) necesitan responder desarrollando e impartiendo el contenido educacional adecuado. (...) Poseer una gama de competencias de alto nivel (...) En algunos países del WEI, *la tecnología se está convirtiendo en*

⁶ OCDE, UNESCO (2001). *Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores mundiales de la educación*. En esta dirección se consigue el resumen del mismo (http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/we_i/we_i_execsum_ESP.pdf).

una nueva característica del profesionalismo en la enseñanza, requiriendo la comprensión del potencial pedagógico de la tecnología y la capacidad para integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 10-11).

La cursiva señala un fenómeno que a comienzos del milenio se recoge en abundantes estudios y programas por parte de las administraciones educativas, que luego han trasladado a regulaciones no siempre ejecutadas eficazmente.

Estos procesos de adaptación a nuevos medios que implican un cierto cambio de rol ya se atisban en publicaciones oficiales de la UE. En el Informe al Parlamento Europeo (2000, op. cit.) prima un cierto realismo frente a otros discursos trufados de altas expectativas:

Las condiciones adecuadas para que evolucione la función del profesor *se hacen realidad lentamente*. Los proyectos más innovadores son a menudo el resultado de la iniciativa de equipos de profesores entusiastas que han aceptado invertir un tiempo considerable en estos experimentos (...) Sin embargo, los medios destinados a los profesores con este fin siguen siendo muy limitados en muchos países, y en pocos casos se tiene en cuenta el incremento de la carga de trabajo que representa. Un gran número de proyectos son de carácter voluntario y desinteresado.

Aunque los proyectos tengan cobertura y aceptación oficial siguen sustentados en una minoría entusiasta que tiene pocas probabilidades de supervivir a medio plazo si otros no siguen su estela. La lentitud en la innovación, la falta de intercambios y la ceguera de la administración, deja muchos proyectos (y docentes) interesantes en el camino. El informe del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT, 2003)⁷ en su apartado sobre la formación del profesorado dice:

La formación de profesores es una pieza clave para el desarrollo de la sociedad de la información. Hay que atender a conocimientos tecnológicos, la pedagogía a través de las TIC, el valor de los nuevos contenidos multimedia y las claves para el cambio en los procesos de aprendizaje.

Las universidades y sus profesionales pueden poner en marcha estrategias e iniciativas con el objeto de actuar como responsables sociales en la formación integral de los jóvenes que la sociedad les confía y no únicamente en la formación de conocimientos estrictamente académicos.

⁷ Ministerio de Ciencia y Tecnología (2003). *La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Buenas prácticas y lecciones aprendidas*. Informe en PDF (<http://www.navactiva.com/web/es/atic/doc/informes/2005/08/32879.jsp>).

El primer párrafo es algo ya admitido por las administraciones en general, más discutible resulta el párrafo segundo ya que las infraestructuras de la universidad resultan más complejas a la hora de dar cobertura informática al alumnado y desarrollar procesos de enseñanza apoyados en recursos digitales. En la realidad no hay suficientes puntos de conexión a la red, ni un espacio inalámbrico que absorba cientos de conexiones al mismo tiempo. Para la mayoría de las facultades y universidades la posibilidad de conectar a sus alumnos puede ser técnicamente inalcanzable. Las recomendaciones del MCT continúan en otro párrafo del cual destacamos dos apartados:

Los profesores trabajan en un *esquema organizativo muy rígido y con compromisos de actividades muy pautados que dificultan la innovación.*

Los alumnos tienen, en muchas ocasiones, conocimientos medios y desenvolvimiento en los entornos tecnológicos. Esto *introduce una inseguridad en el profesorado que requiere metodologías de apoyo específicas.*

Los profesores necesitan soporte técnico y formación adecuada si se desea que en las escuelas se utilice el ordenador como recurso didáctico y como medio de renovación metodológica.

La organización escolar no es muy proclive al cambio. Determinados centros que rozan el millar de alumnos/as y un centenar de docentes no facilitan la innovación que normalmente trae una ruptura de la rutina y la consiguiente probabilidad del caos. Un buen manejo de la innovación permite que grupos de docentes puedan experimentar con los nuevos recursos existentes a pesar de esa posible «inseguridad» que genera el uso del ordenador, un medio al cual los jóvenes están más acostumbrados.

Donde la tecnología aprieta⁸

Uno de los aspectos que resaltan los docentes menos diestros en el uso del ordenador es la facilidad que observan en sus alumnos para manejarse delante de las pantallas. Podemos señalar distintas situaciones que pueden estar incidiendo en el no uso del ordenador en el aula:

⁸⁾ Consideraciones basadas en los datos arrojados en una primera fase de investigación sobre el uso de las TIC en la Comunidad de Andalucía.

- *Ausencia de recursos en caso de fallo.* En la clase tradicional la habilidad verbal del docente puede reconducir el flujo de la clase, mientras que un simple fallo en la red o el corte de la energía obliga a cambiar radicalmente todo el proceso. Algunos docentes afirman que siempre hay que tener un «plan B» para salir de la situación.
- *Miedo a los contenidos no estrictamente académicos que puedan aparecer.* No sólo por los posibles comentarios que se hagan en el aula, sino también por la reacción de las familias.
- *No control sobre la pantalla y el acceso a la red.* La presencia de varios ordenadores en el aula y la dificultad de observar que está viendo cada alumno, pone en guardia al docente. Un grupo de alumnos y docentes han desarrollado un programa que permite controlar y ver en el monitor del docente la pantalla de cada ordenador del aula y enviar los contenidos que él selecciona.
- *Nuevo rol.* Según el NCREL⁹, cuando en el aula comienzan a utilizarse los ordenadores y otras fuentes de información, el profesor asume el papel de facilitador mientras que los estudiantes trabajan cooperativamente.
- *Recursos convergentes.* Ciertas administraciones han apostado por el software libre, pero tal decisión debe tener en cuenta, entre otras, la presencia dominante del Windows en los hogares del profesorado y de los alumnos/as. Asimismo se estima que es mejor dedicar el 30% del presupuesto de un programa en formación del profesorado y no exclusivamente en material.
- *Mantenimiento.* A medio y largo plazo el mantenimiento y renovación del material plantea serios problemas puesto que los costos son altos y constantes.
- *Estrategias de uso de las TIC adecuadas.* A las dudas y dificultades de la rutina diaria se le añade ahora ordenadores, Internet, Linux, etc. Los docentes están de acuerdo en teoría con la importancia de las TIC, aunque en la práctica se comprueba el escaso uso del ordenador o la red. Los padres y alumnos reconocen la importancia de las TIC, pero el profesorado las vive más como problema que como solución¹⁰.

Si observamos el tipo de contenidos presentes en muchos cursos dedicados a formar al profesorado en las TIC, vemos que el tiempo dedicado a conocer y manejar

⁹ El Laboratorio Educativo Regional Central del Norte ® (NCREL) es uno de 10 laboratorios federalmente financiados dependiente de *Learning Point Associates*, una organización educativa no lucrativa con más de 20 años de experiencia directa, que trabaja con y para educadores y políticos, para transformar sistemas de educación y aprendizaje de estudiantes en USA. (<http://www.learningpt.org/page.php?pageID=209>)

¹⁰ *Informe TIC País Vasco, datos de profesorado.* Documento completo (<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>)

programas de aplicación (tipo procesador de textos y similares) es muy superior a posibles experiencias o desarrollo didáctico con herramientas TIC o las alternativas al software propietario¹¹.

Parece que actualmente el ordenador es visto por el profesor como un medio que refuerza su discurso más que un recurso que facilita la innovación. Como tampoco potencia «lo colaborativo» entre el grupo de docentes en el Departamento correspondiente se ve necesario revisar las estrategias de implantación en los centros.

Según Echeverría (2001) el espacio electrónico modifica radicalmente la organización del centro, es un reto cultural, organizativo y mental. Así, podría hablarse del espacio electrónico como un nuevo espacio social y por extensión un nuevo espacio educativo. Lo más importante es intervenir en el ese «Tercer entorno» más que manejarse por la red: «La alfabetización digital es una exigencia estructural de la tecnociencia, como la alfabetización tradicional lo fue de la ciencia y tecnología industrial» (p. 205).

Etchverts Guijberng (2005) predice la aparición de una nueva era denominada «cuántica», cuya característica más destacable es la conexión inalámbrica permanente. Propone una serie de medidas para adaptarse lo mejor posible a este futuro cercano, entre otros habla de un modelo educativo integrado donde se potencie el *pensamiento en red y el trabajo colaborativo*.

Para acabar

Los cambios sociales (y no digamos los educativos) requieren su tiempo, pero el avance tecnológico no se detiene. Una vez que entras en el mundo electrónico necesitas una constante actualización. Los mismos programas educativos no sirven según qué sistemas y versiones. Según Gardner (2000),

Observadores de todo el mundo destacan que las suposiciones vigentes durante siglos sobre la creación y la transmisión de conocimientos ya no se pueden sostener. No podemos prever cómo serán las escuelas y la educación del futuro, pero

⁽¹¹⁾ Esto también implica considerar no solo las herramientas, sino abrirse al debate de la propiedad intelectual y la universalización de los recursos digitales de la comunicación. Müller, J. & Giró, X (2005) apoyan el software libre como medio de control de la tecnología, la reducción del ordenador para que cada vez sea menos visible y que, por ejemplo permita en el aula un mayor espacio social, aminorando la relación individual ordenador-alumno.

podemos suponer que diferirán sustancialmente de lo que nosotros y nuestros antepasados dábamos por sentado (p. 67).

Posiblemente el docente actual sometido a la presión del cambio cultural y tecnológico carece de referencias y formación para dar respuesta a las múltiples demandas de su entorno laboral. Por eso su contexto más inmediato (colegas y centro de trabajo) se convierten tanto en sus apoyos como en su freno en el cambio de la práctica educativa¹². Las estrategias de formación y el discurso académico que logre diseminarse entre las redes de cooperación y comunicación de los propios docentes podrán incidir significativamente en la adopción de nuevas herramientas y modelos de enseñanza acordes con la sociedad digital.

Plasencia (2001) señala toda una serie de interrogantes cuando aparece la dicotomía entre lo textual y lo audiovisual, entre unas ciertas tradiciones de manejo del conocimiento y la integración de diversos formatos y recursos que se logran con las TIC y la red. Las fórmulas de organización clásica de los centros educativos y los flujos de actividad y contenidos deben ser completamente transformados si queremos mantener la atención y eficacia en la enseñanza. El contenido actual de la red puede ser «contraeducativo» si no profundizamos en Internet buscando y seleccionando los recursos que sean útiles para nuestra docencia y, al hilo de los mismos, los alumnos/as dirijan parte de su ocio en ámbitos utilizados previamente en el centro escolar. Las fórmulas de organización clásica de los centros educativos y los flujos de actividad y contenidos deben ser completamente transformados si queremos mantener la atención y eficacia en la enseñanza. Para Echeverría (2001):

Lo importante es saber elaborar productos electrónicos en la e-casa (el ordenador personal y sus periféricos), saber presentarlos en el espacio electrónico y saber interactuar con otras personas para trabajar cooperativamente o competitivamente. Por tanto, es preciso enseñar a «actuar cooperativamente» (y competitivamente) en la red, lo cual es algo muy distinto a acceder a la cultura digital o a la información (p. 207).

Vivir en el mundo electrónico significaría interactuar y moverse en ese espacio con todos los recursos disponibles y participando lo más posible. En un espacio

¹² La investigación de De Miguel (1991) señaló en su momento toda una serie de aspectos que condicionan el cambio en el centro escolar. Las posturas del profesorado de un tiempo a esta parte no muestran un cambio de actitud sustancial. Pueden servirnos los datos del estudio de CCOO sobre salud laboral (2000) y observar el alto porcentaje de profesorado escéptico, crítico y descontento con el intento de reforma (pp. 194 y ss.)

donde se primase el uso del software abierto y donde lo electrónico se contemple como un bien común, y donde las comunidades y los contactos cooperativos tendrían mucha más razón de ser.

Pero todo esto tendrá sentido y coherencia dentro de un determinado concepto de escuela. Istance (2004) recoge una serie de posibles modelos de la educación en el futuro del cual seleccionamos la propuesta de *las escuelas como Centros Sociales* que poseerían los siguientes rasgos: las escuelas son la salvaguarda más efectiva de la fragmentación de la familia y la sociedad, la educación es una fuente primaria de integración social, la colaboración y el comunitarismo son rasgos del grupo de docentes, el aprendizaje no formal también está presente, existe un uso extensivo de TIC y se debe fomentar la creación de redes. Pero existe un gran reto: que se convierta en la norma¹³.

Desde su consolidación institucional la escuela ha estado sometida a todo tipo de imposiciones, cambios y expectativas. En el momento actual no es exagerado afirmar que tales presiones no han disminuido sino aumentado, porque frente a la demanda de más y mejor educación, se suma la necesaria actualización permanente del sus principales agentes, los docentes. Independientemente de las políticas que diseñen las Administraciones para afrontar el reto digital, la escuela tendrá finalmente que adecuarse a los nuevos estilos de comunicación y acceso a la información; pendiente queda comprobar la eficacia y la calidad que ofrecerá la *escuela pública* a sus usuarios, debiendo asumir desde el «maestro de tiza y pizarra» hasta los responsables políticos sus responsabilidades, derechos y deberes.

Referencias bibliográficas

- AVIRAM, R. (2002). *¿Conseguirá la educación domesticar a las TIC?* II Congreso de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía. Una revisión crítica, Barcelona, 26-28 junio. Universidad Ben Gurión
- BRIGGS, A. & BURKE, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid:Taurus.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid:Alianza.
- COMISIÓN AL CONSEJO Y AL PARLAMENTO EUROPEO. *Concebir la educación del futuro*, (<http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/rapes.pdf>).

¹³ Muñoz-Repiso se sitúa en una línea similar al apostar por el modelo de «re-escolarización» (OCDE, 2002). La escuela es una institución que aprende. Para mantener el saber vivo hace falta implicar política, práctica e investigación educativa. Cada parte ofrece al resto su saber, experiencia, toma de decisiones, etc.

- DE MIGUEL, M. y otros (1991). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Premios Nacionales de investigación e innovación educativas. Madrid: CIDE/MEC.
- ECHVERRÍA, J. (2001). Educación y nuevas tecnologías: El plan Europeo E-Learning. *Revista de Educación*, extraordinario, 201-210.
- (2002): ¿Internet en la escuela o la escuela en Internet? *Revista de Educación*, extraordinario, 199-206.
- ETCHVERTS GUIJBERNG, N. (2005). *Recapitulando sobre las estrategias creativas globales que hoy imperan en la Cibersociedad* (www.Cibersociedad.net/recursos).
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GUBERN, R. (1995). Las nuevas fronteras de la imagen. *Claves de razón práctica*, 58, 36-43.
- ISTANCE, D. (2005). Los escenarios de la OCDE para la educación y sus implicaciones para el profesorado. *Cooperación Educativa*, 75, 76, 75-82.
- MÜLLER, J. & GIRÓ, X. (2005). El futuro de la conectividad: la bicicleta, wireless y otros dispositivos móviles. *Cooperación Educativa*, 75, 76, 69-74.
- MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. (2005). El futuro de la mejora de la escuela en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 339.
- PLASENCIA, A. (2001). Los instrumentos fósiles para la transmisión del conocimiento: educación literaria frente a contraeducación audiovisual. *Revista de Educación*, extraordinario, 157-167.
- VV. AA. (2004). *Integración de las TIC en Centros ESO*. ESEI-IVEI. Consejería de Educación, Comunidad Autónoma del País Vasco.

Páginas web

<http://www.Kiddanet.org>
<http://www.guadalinfo.net/>
<http://www.itu.int/home/index-es.html>
http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/wei_execsum_ESP.pdf
<http://www.navactiva.com/web/es/atic/doc/informes/2005/08/32879.jsp>
<http://www.learningpt.org/page.php?pageID=209>
<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>
<http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/rapes.pdf>
www.Cibersociedad.net/recursos

Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca

enguita@usal.es

Resumen

La figura del director en los centros de enseñanza españoles se enfrenta a una estrategia de doble cierre profesional que se opone a toda jerarquía interna y a todo control externo, lo cual la hace de difícil desempeño y poco atractiva. La primera consecuencia de esto es la crisis de la institución directiva misma, que se vacía de cualquier contenido real tras la ficción retórica de la llamada *dirección participativa*. En paralelo, el claustro se presenta ya de hecho como el verdadero detentador del poder en el centro. Ello da lugar a diferentes estilos de dirección, que definimos como abstencionista, contemporizador y carismático. La estrategia antijerárquica es más firmemente sostenida en la escuela pública que en la privada, entre las mujeres que entre los hombres, en la primaria que en la secundaria y por los sindicatos *profesionales* que por los *de clase*. Se señalan, en particular, la aparente inconsistencia de este posicionamiento antijerárquico radical entre las mujeres, de un lado, y la tesis tradicional de la relación entre el papel subordinado de las llamadas semiprofesiones y su feminización, del otro; o entre su mayor radicalidad también entre el profesorado de primaria y el menor estatus profesional de éste en comparación con el profesorado de secundaria. Se discute, asimismo, la relación paradójica de esta estrategia con la cultura política mayoritariamente de izquierda de los principales sindicatos del sector. Finalmente, se señalan los efectos disolventes de esta dinámica sobre la organización escolar y sobre la cooperación con las familias y con la comunidad, todo ello en un contexto de creciente necesidad de flexibilidad y apertura por parte de la escuela.

Palabras clave: organización escolar, dirección escolar, profesorado, profesiones, centros de enseñanza.

Abstract: *Running a School in Spain is like Dying. Corporate Resistance and Headship Styles in Educational Establishments*

The figure of the head or principal in Spanish schools has to face a strategy of dual professional closure opposed to any internal hierarchy as well as to any external control, which makes of it a hard to accomplish and scarcely appealing job. Its first consequence is a crisis in the figure of the school head, which becomes devoid of any content behind the rhetoric of the so-called *participatory management*. At the same time, the school staff meeting becomes the real holder of power in school. This fact has given rise to different headship styles, which we define as abstentionist, adaptive and charismatic. The antihierarchical strategy is more firmly supported in state schools than in private ones, among female than male teachers, by elementary rather than by secondary school teachers and by trade rather than by class ones. Special attention is paid, on the one hand, to the apparent lack of consistence between the radically antihierarchical positioning of women and, on the other hand, to the traditional theses on the relationships of subordinate roles as regards the so-called semi-professions and their feminization, as well as radical stances held by primary school teachers and their lower professional status as compared to secondary school ones. Then, it will also be presented the paradoxical relationship of this strategy concerning the traditionally left political bias of major trade unions in education. Finally, the solvent effects of this particular issue on school organization and cooperation ties with families and communities are stated, especially within a context of growing need for flexibility and openness in schools.

Key Words: school organization, school headship, teaching staff, careers, educational establishments.

Como es bien sabido, el sistema educativo español es, junto con el portugués, el único en Europa en el que los profesores del centro eligen al director. A primera vista, tal afirmación puede parecer una inexactitud, puesto que la ley determina que quien elige al director es el Consejo Escolar, pero lo cierto es que esto último no pasa de ser una ficción, si bien, incluso así, todavía es contestado con fuerza por una parte del profesorado. En la ficción legal, efectivamente, el director es elegido por el Consejo. En la práctica, éste no pasa de refrendar al candidato único, que es tal porque ya ha sido filtrado y dejado como tal por el claustro, sea constituido formalmente o en su simple funcionamiento informal. La primera variante es la más habitual, pues dado el tamaño de los centros, en especial los de primaria, no es difícil sacar cuentas de antemano para saber quién tiene posibilidades de conseguir votos suficientes, con lo que todo se resuelve en un proceso de consultas informales en el que el candidato *in pectore* averigua fácilmente si está sólo

o si hay más y puede hacer la «cuenta de la vieja» sobre cuántos votos conseguirá; la segunda variante, sin embargo, no es desdeñable, e incluso puede integrarse con la primera, pues aun cuando sólo llegue a formalizar su candidatura un aspirante, lo habitual es que busque primeramente el refrendo del claustro, antes de dar noticia siquiera al Consejo o al resto de la *comunidad* escolar (de hecho, esta práctica, tan vieja como la normativa puesta en pie a partir de la LODE², fue consagrada por la LOPEGCE)³. En todo caso, el Consejo llamado a refrendar o *elegir* al director contaba hasta la reciente aprobación de la LOE⁴ con mayoría de los profesores (pues a sus representantes debía sumarse el equipo directivo), con un representante del personal de administración y servicios típicamente *fiel* tanto al director saliente como al entrante (mucho más al permanente), un representante municipal «de otro planeta» o del gremio y unos representantes de padres y de alumnos deseosos de llevarse bien con los profesores y sin capacidad alguna para promover una candidatura propia ni para conocer y pesar en la diversidad o las fracturas del profesorado. Todo ello, además, bajo la condición de que el candidato debía ser profesor del centro y volvería a serlo después.

La crisis de la dirección de centros

Incluso así, según los datos del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* del INCE/INECSE, menos del sesenta por ciento de los directores de los centros públicos de enseñanzas obligatorias han accedido al cargo por elección del Consejo, habiéndolo hecho por designación directa de la administración un treinta por ciento de los de primaria y un cuarenta por ciento de los de secundaria. En la encuesta para primaria, más reciente y que incluye como opción de respuesta la elección por el claustro, un diez por ciento señala esta peculiar modalidad. El procedimiento previsto, en suma, no se ha seguido en más del cuarenta por ciento de los casos. La Tabla I muestra los datos para primaria⁵ y la Tabla II hace lo propio para la ESO⁶.

⁽²⁾ Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985.

⁽³⁾ Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, de 1995.

⁽⁴⁾ Ley Orgánica de Educación, de 2006.

⁽⁵⁾ Cuestionario «Directoras y Directores» del estudio: *Evaluación de la educación primaria*. INECSE, 2003. En este cuestionario, posterior al otro, se añade una posibilidad de respuesta que no existía en aquél: la elección por el claustro.

⁽⁶⁾ Cuestionario «Directores/as» del estudio: *Evaluación de la educación secundaria obligatoria*, INCE, 2000. En realidad no se trata de un porcentaje sobre los directores ni sobre los centros, sino sobre los alumnos, ya que ha sido ponderado en función del número de éstos por centro. Debería leerse, pues, así: de cada 100 alumnos, X están en un centro cuyo director accedió por la vía de... Pero en realidad esto no altera nuestro argumento.

TABLA I. Acceso a la dirección, Primaria, 2003

	Total	Públ.	Priv.
Elección del Claustro	9,7	10,9	7,4
Elección del Consejo Escolar	47,3	57,6	26,2
Designación del Titular del Centro	21,0	0,4	63,1
Designación de la Administración	21,0	30,1	2,5
Otro	1,0	1,0	0,8

Fuente: INCE

Nótese la abundancia de sorpresas. La primera –aunque ya no tanto– es, por supuesto, la elevada proporción de directores de centros públicos no electos a casi dos decenios de vigencia de la LODE (quince años en el momento de administrarse el cuestionario en la ESO y dieciocho al hacerlo en primaria). La segunda, en sentido contrario, es la elevada proporción de directores elegidos por el consejo en los centros privados (en torno a la cuarta parte, tanto en primaria como en secundaria obligatoria). La tercera es que ya se haya abierto paso en la práctica la elección por el claustro (en los centros estatales, probablemente, por la ausencia de consejos escolares y, en los privados, por cesión o negociación con los titulares o por características especiales –por ejemplo, las cooperativas–, lo mismo que la elección por el consejo).

TABLA II. Acceso a la dirección, ESO, 2000

	Total	Públ.	Priv.
Elección del Consejo Escolar	47,5	57,0	23,8
Designación del Titular del Centro	22,2	0,5	76,2
Designación de la Administración	29,2	40,9	0,0
Otro	1,2	1,6	72,1

Fuente: INECSE

Nos encontramos, pues, ante un fuerte déficit en la pretendidamente *democrática y participativa* cultura de los centros de enseñanza: directores designados en vez de elegidos, elegidos por el claustro en vez de por el consejo o elegidos en un consejo constreñido y dominado por el claustro. Hay excepciones y señales en sentido contrario, pero no son muchas. Una es esa cuarta parte de los centros privados en los que el director es elegido por el Consejo (y que asciende a casi un tercio si se le suma la elección por el claustro); otra son un puñado de centros en los que se realiza un verdadero esfuerzo por implicar y dar peso a los padres, que, aunque no aparecen en las estadísticas y encuestas (quien elige es el consejo), son conocidos en la práctica profesional y desde la investigación etnográfica. Pero también hay agravantes de ese

déficit: por ejemplo, nada impediría que ese tercio de directores designados por la Administración pidiera a continuación el refrendo del Consejo a su persona o a su programa, pero sin embargo no se hace.

La larga marcha del claustro a través de la institución

Porque lo que tenemos no es una pugna entre democracia y autoridad (quién elige al director) sino entre jerarquía organizativa y autonomía profesional (qué dirige el director, es decir, qué competencias tiene), de la cual aquélla no es más que un aspecto. El director *mínimo* es, por supuesto, aquél que es elegido por el claustro y ejecuta las decisiones de éste. La elección del director por el claustro es una vieja reivindicación del sector, aunque se suele decir con la boca pequeña y con algo de sonrojo. En la encuesta a profesores⁷ del proyecto ORGYPROE, los resultados son inequívocos, como lo refleja la Tabla III. En general, dos tercios de los profesores piensan que debería elegirlo el claustro, frente a apenas un sexto que se pronuncia por el Consejo y otro por la Administración o por un concurso de méritos. Los profesores, pues, quieren gobernar sus centros, como no podía ser menos. Los porcentajes de la Tabla III no pueden considerarse tales en su totalidad, ya que el número absoluto de respuestas en algunas categorías es muy pequeño. Pero merece la pena echar un vistazo para los grupos más grandes y lo que vemos nos dice que esta creencia está más extendida en la enseñanza estatal que en la privada y en los centros ya relativamente autogestionados (los estatales y las cooperativas) que en aquéllos que cuentan con un propietario titular (los privados de pago y los concertados). La sorpresa aquí es que, en contra del supuesto ampliamente extendido de que la ingobernabilidad y el corporativismo docente aumentan con el nivel educativo, la proporción máxima de partidarios de la elección por el claustro se da en la educación infantil y desciende paulatina y no espectacular pero sí sensiblemente, a través de Primaria, ESO y FP, hasta llegar al Bachillerato. De manera consistente con esto, y quizá contra otro falso supuesto, la reivindicación del autogobierno se da con más fuerza entre las mujeres que entre sus colegas varones.

⁷ Encuesta realizada a 386 profesores en 100 centros. La muestra de centros se elaboró teniendo en cuenta su distribución entre media docena de comunidades autónomas, los distintos niveles educativos y una tipología según el nivel de desarrollo y eficiencia de la organización elaborada por el equipo. Los profesores de cada centro fueron seleccionados atendiendo a cuotas generales de sexo y edad. Los cuestionarios fueron administrados en persona por miembros del equipo.

De hecho, la respuesta de los docentes a la encuesta, anónima e individual, va mucho más allá de lo que oficialmente reclaman sus organizaciones, inevitablemente obligadas a cuidar de su legitimidad social en el espacio público. De los grandes sindicatos de la enseñanza, los más corporativos y conservadores reclaman sin ambages la primacía del claustro. ANPE, proclama como «una antigua reivindicación [...], que al Director lo elija el Claustro de Profesores»⁸. CSI-CSIF «reivindica que el claustro de profesores sea el que tenga la intervención decisiva en la elección del director del centro [y] reiteradamente ha manifestado su rechazo a la necesidad de la acreditación para ser director»⁹. CCOO y STE, por su parte, aceptan el viejo formalismo de la elección por el Consejo, en realidad por el profesorado (sería difícil evacuar a la comunidad desde la izquierda), pero diluyéndola en la elección del equipo directivo. Así, CCOO afirma frente a la LOE: «Nuestro modelo de dirección ubica al director en el centro del equipo directivo, y no en su vértice, como lo sitúa el gobierno»¹⁰. Los STE presentan enmiendas al artículo 127 de la ley para que, donde dice que corresponde al Consejo elegir o revocar al director, se diga «al director y al resto de miembros del equipo directivo»¹¹. FETE-UGT es algo más confusa cuando, tras saludar el cambio que supone la LOE respecto a la LOCE¹², afirma «seguir reclamando a recuperación del papel de la comunidad escolar en el control social del centro y en la elección democrática de los directores, garantizando, de ese modo, la participación de todos los sectores», lo que posiblemente deba entenderse como una simple reivindicación de la LODE, y siempre «entre el profesorado con destino definitivo en el [centro], sin que se establezca una categoría o cuerpo diferenciado de directores»¹³. Que sea «entre el profesorado del centro» es algo que siempre suscita el acuerdo intersindical, como lo muestra un reciente llamamiento conjunto de CCOO, FETE-UGT y CSI-CSIF¹⁴.

⁸ Propuestas de ANPE ante el Borrador del Proyecto LOE (05-06-05), <http://www.anpe.es/>.

⁹ Nota de prensa de 7/09/2002. <http://www.csi-csif.es/ense/index.html>

¹⁰ Intervención de José Campos Trujillo, secretario general de la Federación de Enseñanza de C.C.OO. en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados, con ocasión del trámite parlamentario de la LOE, Madrid, 5/10/05. http://www.senado.es/legis8/publicaciones/html/textos/CO_379.html.

¹¹ «Enmiendas al proyecto LOE presentadas a los Grupos parlamentarios por STES-i», 24/9/05, <http://www.stes.es/>.

¹² Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, de 2002.

¹³ Respuesta a la encuesta del Consejo Escolar del Estado, en Participación Educativa 0, http://www.mec.es/cesces/presentacion_revista.htm.

¹⁴ *Por un Estatuto Docente. Del Pacto social al Pacto por la Educación en el Estado y en las Comunidades Autónomas.*

TABLA III. Cómo se debería escoger al director

		Elección por Claustro		Elección por Consejo		Designación por Admón.		Concurso Cuerpo Dirs.	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Nivel superior en que imparte enseñanza el entrevistado	Total	218	67,7%	56	17,4%	32	9,9%	16	5,0%
	Infantil	27	79,4%	4	11,8%	3	8,8%	0	,0%
	Primaria	80	67,2%	23	19,3%	8	6,7%	8	6,7%
	ESO	41	68,3%	9	15,0%	7	11,7%	3	5,0%
	Ciclos FP	10	58,8%	4	23,5%	1	5,9%	2	11,8%
	Bachillerato	58	64,4%	15	16,7%	13	14,4%	4	4,4%
Titularidad del centro	Público	157	73,0%	41	19,1%	8	3,7%	9	4,2%
	Privado concertado	29	48,3%	6	10,0%	20	33,3%	5	8,3%
	Privado	20	69,0%	3	10,3%	4	13,8%	2	6,9%
	Cooperativa	12	66,7%	6	33,3%	0	,0%	0	,0%
	Otro	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Pública o Privada	Pública	157	73,0%	41	19,1%	8	3,7%	9	4,2%
	Privada	61	57,0%	15	14,0%	24	22,4%	7	6,5%
Autogestión	Pública + Coops.	169	72,5%	47	20,2%	8	3,4%	9	3,9%
	Privada + Concert.	49	55,1%	9	10,1%	24	27,0%	7	7,9%
Sexo del Encuestado	Varón	87	62,1%	29	20,7%	15	10,7%	9	6,4%
	Mujer	132	71,4%	27	14,6%	18	9,7%	8	4,3%

Fuente: Proyecto ORGYPROF

Tenemos, pues, tres posiciones: quienes defienden que las cosas sigan como están, siendo de un modo (elección por los profesores) pero pareciendo de otro (elección por la comunidad) -el caso de UGT-; quienes defienden sin tapujos que la elección del profesor sea competencia exclusiva de los profesores, con diversos argumentos *técnicos* o *profesionales* y sin la más mínima concesión ni al público (la comunidad) ni a la Administración (la sociedad) -caso de ANPE y CSI-CSIF-; en fin, quienes desde una posición ritualmente *a la izquierda* del gobierno y de la ley, no osando por tanto oponerse a la participación de la comunidad, intentan una vuelta de tuerca más en el sometimiento de los directores a la voluntad del claustro, concretamente arrebatándoles la facultad de elegir a sus colaboradores inmediatos en el equipo directivo -caso de CCOO y STE-.

La Tabla IV, que recoge la respuesta a una pregunta sobre cómo debería tomar sus decisiones el director del centro, abunda en el mismo sentido. Más de una cuarta parte de los profesores opinan que debe someterse a sus decisiones colectivas, y a ellos se añade casi la mitad que considera que sólo debe decidir tras una consulta generalizada. La apuesta asamblearia es encabezada, de nuevo, por el profesorado de educación infantil, de la enseñanza estatal (y de las cooperativas, pero ahí la responsabilidad deriva también de la propiedad jurídica y el riesgo empresarial compartidos, lo que le da otro sentido) y femenino.

TABLA IV. Cómo debe actuar el director

Respuesta ¹⁵ ➔		Decidir y esperar cumplimiento		Decidir y explicar decisiones		Consultar a todos y decidir después		Acatar las decisiones colectivas	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Nivel superior en que imparte enseñanza el entrevistado	Total	4	1,1%	80	22,2%	174	48,2%	103	28,5%
	Infantil	1	2,5%	8	20,0%	14	35,0%	17	42,5%
	Primaria	0	,0%	27	20,9%	58	45,0%	44	34,1%
	ESO	0	,0%	12	17,6%	39	57,4%	17	25,0%
	Ciclos FP	0	,0%	6	31,6%	9	47,4%	4	21,1%
	Bachillerato	3	2,9%	23	22,5%	53	52,0%	23	22,5%
Titularidad del centro	Público	3	1,3%	51	22,9%	93	41,7%	76	34,1%
	Privado concertado	1	1,3%	16	21,1%	46	60,5%	13	17,1%
	Privado	0	,0%	8	20,0%	23	57,5%	9	22,5%
	Cooperativa	0	,0%	4	20,0%	10	50,0%	6	30,0%
	Otro	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Pública o Privada	Públicos y Coops.	3	1,2%	55	22,6%	103	42,4%	82	33,7%
	Privados y Concert.	1	,9%	24	20,7%	69	59,5%	22	19,0%
Sexo del Encuestado	Varón	2	1,3%	39	25,8%	74	49,0%	36	23,8%
	Mujer	2	,9%	41	19,3%	100	47,2%	69	32,5%

Fuente: Proyecto ORGYPROF

Las aspiraciones guardan un importante paralelismo con la realidad. Tal como muestran las respuestas a una pregunta sobre el grado de influencia de la Dirección «en el desarrollo del trabajo docente» que se recogen en la Tabla V, dos tercios de los entrevistados consideran que influye mucho o bastante y un tercio, que poco o nada. Pero la influencia se presenta claramente inferior en educación infantil que en los otros niveles y en los centros públicos que en los privados. Sin embargo, se les antoja sensiblemente menor a los hombres que a las mujeres.

¹⁵⁾ La formulación exacta de pregunta y respuestas era: «¿Cuál debe ser, en su opinión, la forma más conveniente de ejercer la autoridad el Director del centro? (Señalar una sola respuesta). 1) El director debe tomar las decisiones, comunicárlas y esperar que se cumplan; 2) El director debe explicar y exponer las razones de sus decisiones, responder con consultas e imponer, en su caso, las decisiones; 3) El director debe consultar a subordinados, escuchar sus pareceres y co-municarles sus decisiones; 4) El director debe discutir públicamente los problemas y aceptar la decisión de la mayoría».

TABLA V. Influencia de la Dirección en el trabajo

		Mucha o bastante		Poca o ninguna		Total	
		N	% h.	N	% h.	N	% h.
Nivel superior en que enseña el entrevistado	Total	241	65,1	129	34,9	370	100,0
	Infantil	25	59,5	17	40,5	42	100,0
	Primaria	91	69,5	40	30,5	131	100,0
	ESO	46	62,2	28	37,8	74	100,0
	Ciclos FP	16	84,2	3	15,8	19	100,0
Centros por Titularidad	Bachillerato	63	60,6	41	39,4	104	100,0
	Público	139	61,2	88	38,8	227	100,0
	Privado concertado	61	78,2	17	21,8	78	100,0
	Privado	28	63,6	16	36,4	44	100,0
	Cooperativa	11	55,0	9	45,0	20	100,0
Enseñanza Pública o Privada	Otro	0	,0	0	,0	0	,0
	Pública	139	61,2	88	38,8	227	100,0
Autogestión	Privada	100	70,4	42	29,6	142	100,0
	Públicos y Cooperativas	150	60,7	97	39,3	247	100,0
Sexo del Encuestado	Privados y Concertados	89	73,0	33	27,0	122	100,0
	Varón	96	61,1	61	38,9	157	100,0
	Mujer	147	68,1	69	31,9	216	100,0

Fuente: Proyecto ORGYPROF

La limitada influencia de la dirección se comprende mejor si se compara con la de otros factores, tal como se hace en la Tabla VI. En la abultada diferencia entre la influencia de la responsabilidad profesional y la de la dirección se ve ya que el trabajo docente es concebido y percibido como un trabajo esencialmente autónomo que depende de uno mismo más que de jerarquía alguna. Obsérvese también que la influencia de la Dirección no se declara superior a la de la Jefatura de Estudios, un cargo más propia-

TABLA VI. Influencia de diversos factores sobre el trabajo docente

	N	% h.	N	% h.	N	% h.	N	% h.
Los alumnos fuera del aula	85	23,5	144	39,9	106	29,4	26	7,2
El consejo escolar	30	8,6	106	30,3	157	44,9	57	16,3
El proyecto educativo	168	44,7	155	41,2	44	11,7	9	2,4
El currículum oficial	126	33,7	196	52,4	46	12,3	6	1,6
La Inspección	29	7,8	102	27,5	182	49,1	58	15,6
Los libros de texto	39	10,4	178	47,5	114	30,4	44	11,7
La Dirección	74	19,8	169	45,3	111	29,8	19	5,1
la Jefatura de Estudios	72	20,1	159	44,3	106	29,5	22	6,1
El Servicio de Orientación	53	15,2	135	38,8	123	35,3	37	10,6
Los padres	31	8,4	147	39,8	162	43,9	29	7,9
La responsabilidad profesional	313	82,4	64	16,8	2	,5	1	,3

Fuente: Proyecto ORGYPROF

mente técnico y subordinado a aquél, ni a la vida de los alumnos fuera del aula, y que no supera en mucho a la del Servicio de Orientación, órgano ajeno para la mayoría de los centros. También está por debajo del currículum oficial y del proyecto educativo, aunque por encima de la Inspección y de los padres.

Dirigir un centro, pues, no parece prometer una experiencia excitante ni un camino de rosas. Todo indica que, entre el profesorado, el director es, por esencia, *aunque sólo por razón del cargo, un extraño sociológico*, justamente lo que se decía de los maestros cuando llegaban por vez primera a las pequeñas comunidades tradicionales (lo decían los sociólogos, claro está, no las comunidades). Este *antiautoritarismo* del gremio no es ningún descubrimiento, pues resulta patente para cualquier persona familiarizada con su presente o con su historia. De su presente baste mencionar la descalificación permanente de la Administración y, más aún, de todas las figuras surgidas del propio profesorado (los diversos *desertores de la tiza*: inspectores, asesores, etc.). De su pasado, la resistencia secular a la introducción de directores y administradores o incluso de la escuela graduada¹⁶. Se nota especialmente en la espesa *retórica del compañerismo*.

Acceder a la dirección no es solamente afrontar una serie de tareas nuevas, sino también, y sobre todo, una difícil relación con *los compañeros*, es decir, con los subordina-

TABLA VII. Limitaciones a las competencias del director y aspectos perjudiciales para el funcionamiento del centro

Pregunta		N	%
Si supone una limitación la falta de capacitación organizativa y administrativa	Sí	68	69,4%
	No	30	30,6%
Si supone una limitación la falta de autoridad sobre los profesores	Sí	60	60,6%
	No	39	39,4%
Si supone una limitación la excesiva autonomía del profesor en el aula	Sí	20	21,7%
	No	72	78,3%
Si supone una limitación la imposibilidad de seleccionar a los profesores	Sí	49	51,6%
	No	46	48,4%
Si supone una limitación la falta de autonomía de los centros	Sí	54	55,7%
	No	43	44,3%
Si supone una limitación la supervisión de Inspección y Administración	Sí	24	24,2%
	No	75	75,8%
Si los mecanismos de acceso al puesto perjudican el funcionamiento del centro	Sí	36	41,4%
	No	51	58,6%
Si la insuficiencia de formación pedagógica perjudica el funcionamiento del centro	Sí	71	76,3%
	No	22	23,7%
Si la falta de una evaluación individual del trabajo perjudica el funcionamiento del centro	Sí	72	79,1%
	No	19	20,9%
Si la protección del puesto de trabajo perjudica el funcionamiento del centro	Sí	40	47,1%
	No	45	52,9%
Si la falta de control del trabajo en el aula perjudica el funcionamiento del centro	Sí	52	58,4%
	No	37	41,6%

Fuente: Proyecto ORGYPROF

⁽¹⁶⁾ Sobre esta pintoresca resistencia, hoy prudentemente *olvidada*, véase Viñao, 1990.

dos teóricos. No es la falta de incentivos, sino la abundancia de obstáculos, y no ya fuera sino dentro de la escuela, lo que disuade a tanta gente del acceso a los puestos directivos, más aún del acceso por una *vía democrática* que, inevitablemente, pone al elegido en deuda con sus electores y a éstos en el papel de acreedores. Los directores parecen conscientes de las dificultades de su cargo, como lo indican las respuestas a la batería de preguntas de la Tabla VII, realizadas a un centenar de directores en ejercicio.

Nótese que el *perjuicio* más claro para el funcionamiento del centro es la falta de evaluación del trabajo individual, así como que casi la mitad cree que también lo es la excesiva protección del puesto de trabajo y casi el sesenta por ciento que la falta de control sobre el trabajo en el aula. Entre las limitaciones a las competencias del director aparece en cabeza la falta de una capacitación específica, pero le siguen de inmediato la falta de autoridad sobre los profesores (que, sin embargo, no se refiere a su autonomía en el aula, lo que por eliminación nos lleva a los demás aspectos del trabajo en los centros), la falta de autonomía de los centros (que tampoco se refiere a la supervisión directa de la Administración o la Inspección, lo que por exclusión nos lleva a la normativa vigente) y la imposibilidad de seleccionar al profesorado. Llama la atención el contraste entre la elevada proporción de respuestas que lamentan la falta de evaluación individual, la falta de autoridad sobre los profesores, la falta de control sobre el trabajo en el aula o la imposibilidad de seleccionar a los profesores y el escaso número referido a un exceso de autonomía en el aula. Ello parece apuntar hacia una demanda de evaluación y control de resultados del trabajo docente, en contraposición a una posible supervisión de los procesos.

Tres maneras de dirigir (y de no hacerlo)

Al bucear en los centros singulares con técnicas de análisis cualitativas, el investigador se encuentra, como no podía ser menos, con todas las variantes imaginables y alguna más, tanto de funcionamiento organizativo como de estilos de dirección, pero creo que de éstos pueden destacarse tres, que podríamos denominar *abstencionista*, *contemporizador* y *carismático*.

El estilo abstencionista es fácil de definir: consiste en abstenerse de toda decisión que no sea ineludible o no tenga el respaldo de los (profesores) afectados. Es fácil de encontrar en los centros rurales agrupados, donde la dispersión de los lugares de trabajo evita incluso las *comunalidades* inevitables en los edificios comunes. El director se

ve a sí mismo como *director compañero*, alguien que nunca impone nada, y los (no) dirigidos lo alaban porque no se mete en nada y es tolerante. *Oigamos* a dos directores:

Como director... yo, la verdad es que me siento muy cómodo. [...] Somos pocos niños, pocas unidades, y, luego, la verdad es que sí que he contado mucho con la colaboración de todos los compañeros. Yo soy el director, digamos, porque me ha nombrado la Dirección Provincial, pero... aparte que soy una persona que no me gusta el hecho de imponer cosas, es decir, yo, cualquier circunstancia que hay, yo siempre lo comento con mis compañeros, lo consensuamos todo; cualquier decisión pues, así, un poco importante que haya que hacer... Entonces yo, en ese aspecto, la verdad es que estoy muy cómodo, no tengo ningún problema. [RPLCED:5] Yo es que no me considero diferente a los demás. Cada uno hace su trabajo. En estos momentos, pues... el director, la concepción que se tiene es que es el representante de la Administración... bueno, tiene unas tareas burocráticas, de representación, etc., etc. [...] Pero que nada, aquí somos compañeros, aquí nadie es más que nadie ni menos que el otro, o sea que... todos compañeros... igual. [PLNED:4]

Fuera de la plácida vida (del funcionario) rural, no obstante, la inanidad se paga. Aunque infrecuente en sus formas extremas, tampoco es difícil de encontrar en centros no rurales, si bien la conciencia y la expresión de ello aparecen más bien cuando lo peor ya ha pasado.

Cuando salió el centro había dos centros diferentes dentro del mismo edificio, cada uno con su equipo directivo, su claustro, y nadie se responsabilizaba de nada. Yo, cuando llegué, me acuerdo que se lo dije a M.[el orientador, presente también en la entrevista]: el centro estaba destrozado. [...] Estaba mal, porque no había alguien que coordinara y que dirigiera el Instituto, que supiera qué se quería hacer. [IPKEED:10]

[D]el equipo directivo no me quejo, en absoluto, quizás también porque hemos tenido veinte años un equipo directivo que era increíble, todo lo que se diga es poco: hacían los horarios en función de un grupo que eran pescadores aficionados, y tenían que librar los miércoles para ir a pescar porque era cuando los cotos estaban libres [IPAMEP-T].

De hecho, el director que no dirige es a menudo celebrado por los profesores, cuando es el caso, y añorado cuando no lo es. El director que se sentía muy cómodo es visto así por una profesora de su centro.

Como en principio es una persona, pues... correcta en el trato, que no es nada *tiquismiquis* con el comportamiento de la gente, que es bastante flexible y razonable cuando se le plantea alguna modificación o cuando hay que discutir o negociar algo, pues bien. Es que somos tan poquitos que no sé si la labor del director es muy importante. Lo que sí sé es que, a nivel de organizar documentos, y a nivel de tener las cosas organizadas de cara a la Dirección Provincial, pues lo hace bien. Y si tiene que quedarse más tiempo en el aula lo hace, si tiene que hablar con padres también, si tiene que ir a una reunión también [...]. [RPLCEP2:7]

Una profesora de un instituto de prestigio, con un proyecto ambicioso, un funcionamiento dinámico, buenas relaciones en la ciudad, etc., se expresa así:

Sí, ha habido muchos cambios en el Instituto, muchos equipos directivos. En ningún caso yo he sentido molestia por parte del equipo directivo, incluso cuando estábamos en [la] época franquista. Sabíamos que éramos contratados, que no teníamos ni voz ni voto, pero a mí jamás [se] me ha impuesto nada, ni me han... Yo he dicho lo que me ha parecido, he explicado como me ha dado la gana... Y ahora, sin embargo, hay como una marcha hacia no sé qué historia en la que hay como un estar encima de una manera o de otra, como un censurar, siempre ponerte en evidencia. [IPLFEP2-T]

El estilo *contemporizador* podría definirse como el que consiste en dirigir hasta donde las circunstancias lo permitan. Las circunstancias son aquí la combinación de las ganas de colaborar de los profesores con su grado de vulnerabilidad o de inmunidad ante las exigencias y pretensiones de la dirección. Como puede suponerse, las ganas de colaborar varían enormemente de persona o persona e incluso en una misma persona, dependiendo del contenido de las iniciativas, de la disposición individual hacia el centro y hacia la dirección, de la concepción de lo que es una carga de trabajo adecuada y hasta de cómo se haya levantado cada uno esa mañana. La inmunidad es claramente mayor en los centros públicos, por la condición funcional del profesorado, y menor en los privados, por las prerrogativas del titular, pero es en todo caso una inmunidad socialmente construida, que puede variar fuertemente tanto entre los centros públicos como entre los centros privados y que, al menos en primera instancia, funciona no tanto como una realidad objetiva cuanto como una percepción subjetiva.

La dirección de los centros públicos a mí me parece complicada, ¿no? Porque tienes, por un lado, yo no elijo... pero es como todo estamento público, es

decir, yo no elijo la gente con la que yo trabajo... Entonces, puedo no estar de acuerdo con este profesor, pero él tiene su posición y está aquí. Entonces, es muy complicado imponer unas ideas como dirección, o sea, que no tienen el mando suficiente para eso, que lo podrían tener, a lo mejor, una enseñanza privada. [CPLPEP2:19]

Son muchos los directores que llegan, tarde o temprano, a la conclusión –si no lo habían hecho ya antes como profesores– de que no podrán ir mucho más allá de lo que sus compañeros les permitan. No es fácil, por no decir que es imposible, obtener la cooperación de un profesor que no está dispuesto a ella, particularmente en el caso de los funcionarios (aunque no sólo ni en un sentido muy estricto, pues todo empleado público disfruta de un estatus semi-funcionarial, y también algunos grupos privados, entre ellos los profesores de la enseñanza concertada). Las posibilidades de control por parte del director son pocas, y las pocas que son, probablemente no son conocidas por todos ni todos están dispuestos a asumir los costes personales de explorarlas.

P: ¿No hay mecanismos para controlar?

R: Yo no los veo, no veo más que la habilidad y el talante del director de turno para conseguir, a lo mejor, que ese funcionario funcione de la mejor manera posible. Yo recuerdo hace años —llega un momento que te das golpes contra el muro y procuras también dar la vuelta a ese muro para no darte golpes— un detalle muy sencillo, mirad: hemos acordado que todos los maestros bajan a las filas a recoger a sus alumnos... Dar me cuenta que [una] profesora no baja nunca, entonces cogerla un día y decirle: “Oye, mira, está pasando esto...” Se me pone *como una burra*, discutiendo a brazo partido, y al día siguiente, al siguiente, y al siguiente y siempre jamás sigue haciendo lo mismo. ¿Tengo mecanismos? Yo no sé si tengo mecanismos de que la Inspección... pero ¿a dónde vamos? Ese conflicto me originó a mí que, a partir de entonces, esa persona [...] la he conseguido tener enfrente. Por eso te decía que yo prefiero, muchas veces, tragar y ceder. [...] Lo veo muy, muy difícil. Creo que tenemos muy arraigada nuestra conciencia de ser funcionarios y más o menos saben todos que tendrían que hacer una cosa muy grave, muy grave, para que.... [CPCHED-T]

La variante carismática, en fin, exige no sólo un director con cualidades personales y una alta disposición, sino el apoyo activo de un equipo más o menos amplio. Es

un tópico entre el profesorado de la escuela pública y entre muchos de sus agentes colectivos (sindicatos, movimientos de renovación, partidos de izquierda...) que los centros funcionan bien allá donde haya un equipo comprometido con un proyecto. Pero no sólo un equipo directivo en sentido estricto, sino un equipo más amplio, tan amplio que parece que debería comprender a todo el claustro o, al menos, a la mayoría del mismo: en otras palabras, tendría que haber un consenso general alrededor de un proyecto. Pero esto no pasa de ser una perogrullada: efectivamente, las organizaciones cuya dirección carece casi de competencias solamente pueden funcionar en la medida en que haya consenso entre sus participantes, lo que de todos modos seguirá siendo un mal sustitutivo. La exigencia de *consenso* es un brindis al cielo, una petición imposible (altamente improbable, para ser exactos) que, por ello mismo, más que un programa para avanzar funciona como una justificación del estancamiento. Mejor que de consenso sería hablar de *consentimiento*, entendiendo por tal la legitimidad reconocida a los fines de la organización, aunque no se compartan, por los profesionales que han sido debidamente informados desde la organización, han tenido y tienen una oportunidad de influir dentro de la misma y conservan, en todo caso, la de hacerlo como ciudadanos.

El hecho relevante no es tanto el puñado de centros con fabulosos equipos que funcionan de maravilla como los mucho más numerosos que no logran hacerlo porque no hay ni puede haber consenso suficiente para ello. No obstante, «haberlos *hay-los*». Los directores de esos centros no se ven a sí mismos como algo distinto, ni tienen una teoría sobre cómo dirigirlos. Lo que los distingue, generalmente, es trabajar mucho y *perseguir* a los profesores para proponerles diversas iniciativas, además de acoger las que vengan de ellos mismos.

Yo creo que hay algunos tipos de liderazgo, ¿no? Fundamentalmente el que yo creo que además es más eficaz: no tienes que llevarte tú los laureles, pero sí que tú tienes que hacer que los demás participen y se puedan llevar los laureles. [Podríamos llamarlo] «liderazgo a la sombra». Yo creo que es una cosa muy importante... si yo estoy en este puesto, yo tengo un cometido, pero el cometido es que el Instituto funcione, no que yo funcione. En la medida en que el Instituto funciona, pues se podrá valorar si yo he funcionado o no, pero si yo funciono muy bien y el Instituto no lo nota, es que no he funcionado muy bien. Entonces, en ese sentido, yo lo que pienso de cualquier cargo es que debe ser un poco «invisible», en el sentido de que no tiene por qué estar en todos los resultados, tiene que estar en todos los inicios. [IPNPED:9]

La ventaja es que todos nos llevamos muy bien, que los trabajos que se proponen no se realizan sólo por el director o por el equipo directivo sino por todos, en trabajo conjunto de todo el claustro. Entonces es muy fácil dirigir un centro así, no hay oposición, cualquier persona está predispuesta a echarle una mano en la tarea que quieras. [CCSPED-T].

La diferencia suele ser señalada también, o quizá más, por los profesores, pues un equipo directivo eficaz y con un proyecto claro crea un entorno de características distintas.

P: ¿Te parece que es importante el equipo de dirección?

R: Vital, vital. Vamos, yo, incluso, a lo mejor le doy hasta más importancia que a los órganos colegiados. Me parece fundamental que haya un equipo de gestión, y es otra de las cosas que me admiró. Cuando yo llegué a este centro y lo vi, y vi cómo funcionaba el equipo de gestión, y cómo busca información, cómo organiza información, cómo utiliza a la gente, en el mejor sentido de la palabra, para trabajar [...]. A mí me parece que es un equipo de gestión, también, bastante metido... bien metido en el centro. [IPKEEP1:7]

Más fácil es, claro está, para los centros privados, donde la necesidad de una dirección deriva de la simple competencia en el mercado y su legitimidad de las prerrogativas del titular. Aquí puede darse el fenómeno contrario, que la dirección se lamenta de la falta de *feedback* y hasta de alguna oposición.

XVMAED. Se revisaron pequeñas cosas del PEC. Ahora habrá que hacer un proyecto educativo nuevo [...]. Está en principio ya pensado [...]. Pero que, normalmente, ahí... los profesores - y es una crítica - trabajar, poco. Normalmente el equipo directivo se lo damos casi hecho totalmente. Suelen aportar algo... muy pequeñas cosas, se podría decir que un... tres por ciento y... lo demás está un poco redactado por el equipo directivo, y tampoco ponen objeción ni ninguna pega [...]. Aquí, como llevamos trabajando con estos esquemas educativos, en forma de cooperativa y tal..., yo creo que la gente confía tanto ya en los equipos directivos que dice: Bueno, está todo perfecto. [XVMAED:15]

Excepcionalmente, puede realizarse la utopía autogestionaria. Hay unos cuantos centros así, de esos que aparecen y reaparecen una y otra vez en las revistas de reno-

vación pedagógica, pero son muy pocos. Uno es el centro aquí llamado «Carabanchel Alto» -que, por supuesto, ni se llama así ni está ubicado ahí, pero sí en la semiperiferia de una gran ciudad-, en el cual se mantiene desde hace tiempo un peculiar régimen asambleario.

Me sorprendió mucho porque, el resto de colegios en los que había estado trabajando, [...] la forma que hay aquí de trabajar, no era la que había tenido yo antes. Me sorprendió porque... se tiene en cuenta a todo el equipo de profesores. No es... un pequeño equipo que organiza y los demás que asumen lo que se les dice sino... bueno, pues se plantean las cosas y entre todos se toman las decisiones que haya que tomar. [...] Las líneas generales del colegio, pues intervenimos todos, entonces es una dirección bastante peculiar. [...] Alguien tiene que asumir el tener ese cartel: el cartel de director, el cartel de jefe de estudios, y efectivamente sí que tienen una serie de tareas que ellos sí que desempeñan, pero otras muchas que son... en teoría, que corresponden a esos cargos, las tenemos repartidas entre todos. [...] Al equipo directivo..., [al] ellos no asumir que son el equipo directivo, sino que todos formamos parte del equipo directivo, el incremento en el sueldo que ellos cobran por esa función lo meten en una cuenta diferente y, luego, eso es de todos [con ese fondo organizan cenas, viajes, etc....]. [CPCREP:1]

Para una discusión ulterior

Estos datos pueden suscitar numerosas cuestiones para la interpretación y el debate, pero me centraré en tres de ellas. La primera es el efecto del cierre profesional del profesorado en el nuevo contexto de la educación. La segunda, la -al menos para mí-sorprendente relación entre feminización y cierre. La tercera, en fin, la legitimación de este cierre desde la izquierda.

Aunque el debate sobre la dirección de los centros se desenvuelve siempre en un lenguaje universalista (*autonomía, participación, gestión democrática, dirección participativa...*), la cuestión en juego es la autonomía del profesorado. Autonomía frente a las autoridades externas al centro (Ministerio, Inspección, Consejerías, Direcciones provinciales...), frente a las autoridades internas (directores de centro,

jefes de departamento o seminario...) y, lo que a menudo pasa más desapercibido, frente a cualquier forma de control *social*, vale decir por parte del público, de postulares del derecho a la educación, de la comunidad, de padres y alumnos, del entorno... La primera parte se expresa fácilmente en el lenguaje de la democracia: participación, autonomía, etc.; la segunda lo hace también, como no podía ser menos, en el lenguaje de la autoridad, de la jerarquía, de la deferencia: reconocimiento profesional, crisis institucional, profesionalización, etc. Esta doble jerga, con dos partes aparentemente incongruentes pero realmente complementarias, se emplea a fondo al servicio de la *larga marcha* del profesorado *a través de la institución*. No es difícil constatar el peso creciente del profesorado en las decisiones educativas en el recorrido legislativo que viene desde la LGE¹⁷, a través de la LODE, la LOGSE¹⁸ y la LOPEGCE, hasta llegar a la LOCE y la LOE¹⁹.

Estamos ante el caso de una estrategia de *doble cierre* (acertadísimo concepto de Frank Parkin (1979), aunque pensado para otro problema y otro contexto): usurpación y exclusión. Usurpar a las autoridades las competencias que hasta ayer ejercían de manera legítima y excluir al público y a otras profesiones consideradas competidoras o subordinables de cualquier participación en las competencias ejercidas por el grupo²⁰. El profesorado no se separa en esto del resto de las profesiones, pero la cuestión es cómo encaja, y qué efectos tiende a producir, esta estrategia profesional en el nuevo contexto que rodea a la institución escolar.

Por un lado, ciertamente, la creciente diversidad de los centros y la variabilidad de su contexto de actuación aconsejan o reclaman una mayor autonomía sobre el terreno, por contraposición a la opción de una política educativa uniforme y dirigida desde arriba, lo cual resulta acorde con la demanda de autonomía profesional. Por otro, sin embargo, el número creciente de actores que intervine simultánea o sucesivamente en la educación de un niño y la complejidad de las actividades educativas y de su coordinación provocan un desplazamiento de la responsabilidad, o más bien de la capacidad, del practicante individual (el profesor, el maestro, el monitor, el cuidador...) hacia la organización, lo cual se lleva mal con el atrincheramiento del profesor individual en su aula, su grupo, su materia... Además, la aceleración de la creación del conocimiento y su mayor y más errática difusión en la sociedad de la información

⁽¹⁷⁾ Ley General de Educación, de 1970

⁽¹⁸⁾ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990.

⁽¹⁹⁾ Véase Fernández Enguita (1991).

⁽²⁰⁾ Un análisis más detallado de esta estrategia en Fernández Enguita (1993a, 1993b)

-que rompe tanto la vieja secuencia vital de aprendizaje y trabajo como la vieja división del trabajo horizontal entre quienes conciben, quienes transmiten y quienes aprenden- demanda de los centros escolares una radicalmente mayor apertura al entorno y a la cooperación con el mismo, en dirección a la sustitución de la escuela-santuario, protegida del exterior, por la escuela-red, integrada con él, lo cual choca también con la preeminencia anhelada por los docentes.

Es un tópico de la literatura especializada que la menor preeminencia de la profesión docente en comparación con otras se explicaría, al menos en parte, por su alto grado de feminización. Etzioni (1969) y, sobre todo, Simpson y Simpson (1969) han atribuido a las mujeres una menor capacidad de autoorganización y defensa de sus intereses profesionales, así como una mayor dificultad para que su autoridad sea aceptada por el público. Rasgos que, entre otros, explicarían la congelación de la docencia, la enfermería o el trabajo social como *semiprofesiones* (asalariadas, menos remuneradas, de formación superior corta, controladas jerárquicamente, etc.) que no llegan a alcanzar el estatus de las profesiones en sentido fuerte. Tal asociación se sostendría cualquiera que fuese la dirección de la causalidad, es decir, tanto si es la feminización la que explica el estatus inferior como si es éste el que provoca la fuga de los varones y deja pista libre a las mujeres. Sin embargo, los resultados de nuestra encuesta muestran, al menos a primera vista, una mayor radicalidad de las profesoras en la defensa de la preeminencia del claustro, lo que puede interpretarse como una mayor identificación con el colectivo, en contra de la mencionada tesis, si bien dejaría a salvo la reticencia del público a concederles autoridad, e incluso podría entenderse como una reacción contra ella.

En todo caso, esta inclinación diferenciada por género desmiente o, al menos, cualifica otro tópico al respecto, esta vez no tanto sociológico como profesional: que las mujeres directivas (para el caso, profesionales) presentarían una mayor orientación hacia el cliente, una actitud menos jerárquica, etc. Lo primero sí, pero lo segundo no, y sin duda nos encontramos ante las dos caras de una misma moneda. La estrategia de doble cierre frente al empleador y la sociedad, de un lado (usurpación), y frente al público en general y la clientela en particular (exclusión), del otro, se refuerza precisamente a través del igualitarismo interno, profesional, volcado hacia el endogrupo. Para enfrentarse con éxito al exterior, éste debe evitar cualquier fractura interior. La claustrofilia debe entenderse como parte de una estrategia más amplia de persecución de los intereses gremiales en la que, en contra del guión previsto, las mujeres están en la vanguardia, si bien es cierto que puede resultar de una combinación de la demanda de autonomía colectiva con la elusión de la responsabilidad individual.

Por último, llama la atención la tendencia unánime de los sindicatos a favor del claustro y en contra de la dirección, si bien unos con fanfarria y otros con rubor. Que los sindicatos decididamente paleo o neocorporativos lo defiendan no es ninguna sorpresa, pero que lo hagan los *sindicatos de clase* requiere alguna explicación más. Esto sólo es posible a través de una curiosa y nada desdeñable reelaboración del discurso tradicional de la izquierda. Recuérdese que incluso la autogestión obrera nunca fue una demanda común de la izquierda, pues la mayoría la veía como una demanda particularista, por no decir *pequeñoburguesa*, frente a la que resultaba preferible y preferida la propiedad estatal de los medios de producción, o de una buena parte de ellos, y su gestión centralizada. Una vez que se ha renunciado a que dirijan las fábricas los obreros, las fincas los jornaleros, los barcos los marineros, etc., resulta un poco difícil para un sindicato de clase explicar la excepción escolar, es decir, el hecho de que las escuelas sí puedan ser dirigidas por los profesores, tanto más cuando resulta que esos otros trabajadores a los que nadie ofrece ni promete dirigir sus propios centros son, al mismo tiempo, los padres y madres de alumnos que se ven desposeídos de su capacidad de gestión y control en los centros, o al menos preteridos, en nombre de las competencias profesionales de los docentes.

Para mantener este doble rasero se precisa una amplia reelaboración de algunos viejos temas. Por un lado, los derechos ya no serán mejor defendidos por sus titulares (el derecho a la educación, por los alumnos o sus familias) sino por unos profesionales esclarecidos que no sólo *saben* qué es lo mejor para cada uno sino que, además, no se debe dudar que lo *quieren* -la reedición del despotismo ilustrado a pequeña escala-. Por otro, el viejo enemigo de la izquierda, el capitalismo, aparece ahora en versión algo desangelada, como escuela privada (incluida la concertada), o en versión transmutada, como simple *mercado*, como el conjunto de las familias con pretensiones de elegir al proveedor (el centro), evaluar la calidad del producto (la enseñanza), etc. Esta filigrana tiene, de paso, la ventaja de coger con el pie cambiado y privar de discurso crítico a unos padres y madres que, en su mayor parte, están también en conflicto con el capital, como asalariados, y en zozobra en el mercado, como trabajadores, aunque probablemente en un sentido mucho más real que los profesores de sus hijos²¹.

El Estado también necesita ser sometido a crítica, pero sólo a medias. De cintura para arriba, es decir, en todo lo que se sitúa por encima del profesorado, es presentado como una maquinaria ineficaz, pesada, burocrática, insensible a las necesidades reales, formada por gente que no sabe nada de educación o -lo que es peor- por

²¹ La mejor exposición de esta vulgata es la de Laval (2003).

desertores de la tiza, sometido a los vaivenes de la *política* en el peor sentido. De cintura para abajo, en cambio, donde se sitúan la inamovilidad del funcionario, su licencia para otorgar o negar credenciales, su presunción de competencia, su autoridad sobre los alumnos, etc., está fuera de discusión, o incluso necesitado de más y mejores instrumentos de poder.

En contrapartida, la distribución desigual del conocimiento en la que se basan los privilegios del profesorado, como los de cualquier otra profesión, o su pretensión de validez absoluta, al amparo de la crítica, no son puestos en cuestión. Incluso explicarían y legitimarían desigualdades o privilegios que a un observador distante le parecen mas bien económicos o políticos, como los ingresos y las condiciones de trabajo o la autoridad y la inamovilidad de los profesores, cuyo fundamento estaría en esa distribución desigual que, a diferencia de cualquier otra, no tiene origen en la injusticia social sino en el mérito individual²².

Referencias bibliográficas

- ETZIONI, A. (Ed.). (1969): *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. Nueva Cork: Free.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). Poder i participació als centres escolars: Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985, en *Temps de Educació*, 5, 207-224.
- (1993a). De la democratización al profesionalismo, en *Educación y Sociedad*, 10, 23-44.
- (1993b). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- (2001). No hay dos sin tres. Las profesiones como poder social: el caso del profesorado, en *Revista de Educación*, 324, enero-abril, 143-154.
- (2002). Yo, nosotros, todos: Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red, en *Cuadernos de Pedagogía*, 317, oct. 2002, 88-92. Reeditado en J. García Molina (Coord.), *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson, 117-126.
- LAVAL, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. París: La Découverte.

²² Sobre esta dificultad de la izquierda para entender las estructuras de poder no basadas en la propiedad, en particular las basadas en la jerarquía organizacional y, sobre todo, en el conocimiento, véase Fernández Enguita, 2001.

- PARKIN, F. (1979). *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*. Madrid: Espasa Calpe, 1984.
- SIMPSON, R.L. Y SIMPSON, I. H. (1969). Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones. En M. F. ENGUITA (Ed.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel, 2000.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

Páginas web

- INCE (2000). Evaluación de la educación secundaria obligatoria, <http://www.ince.mec.es/pub/eeso2000.pdf>. (Consulta: 11/10/2006).
- INECSE (2003). Evaluación de la educación primaria, <http://www.ince.mec.es/pub/evaprimaria2003.pdf>. (Consulta: 11/10/2006)

Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria

José A. Serrano Sánchez

Universidad de Las Palmas

Ángela Lera Navarro

Universidad de A Coruña

Onofre Contreras Jordán

Universidad de Castilla-La Mancha

onofre.cjordan@uclm.es

Resumen

En este artículo, se analizan y discuten desde una perspectiva crítica los planes de reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. En esencia, la reforma prevé un cambio en el perfil académico del maestro de primaria, proponiendo que los títulos actuales de maestro especialista vinculados a materias (educación física, música, idioma extranjero, etc.) se reconviertan todos en un título único de carácter generalista vinculado a la etapa (maestro de educación primaria). Hemos revisado y sistematizado diversos estudios específicos del debate «maestros generalistas vs. especialistas en la enseñanza primaria», incluyendo los estudios empíricos acometidos en el proceso de reforma. La discusión se orienta hacia la coherencia de los planes de reforma con los estudios realizados. Se concluye que la propuesta de reforma nacional de los títulos de maestro desoye los resultados de los estudios en los que se ampara y se enfrenta al contrasentido de provocar una ruptura entre el título de especialidad y su perfil profesional. Esto alejaría la reforma de su razón de ser, que era adaptar los títulos siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea que, entre otras, reclamaban a los países asociados un mayor esfuerzo por conciliar los títulos académicos con sus perfiles profesionales.

Palabras clave: nuevas titulaciones, EEES, Estudios de Magisterio, Planes de Reforma, Especialidad, Perfil profesional.

Abstract: *Generalist vs Specialist Teachers. Keys and Discrepancies in the Reform for Primary Teachers' Initial Training*

This paper analyses and discusses from a critical point of view the reform plan for primary teachers' initial training. In essence, the reform foresees a change in the academic profile of primary teachers, suggesting that all the specialist teacher present-day degrees linked to specific areas (physical education, music, foreign languages, etc) become one only generalist qualification related to that stage (teacher of primary education). Diverse specific studies dealing with the specialist versus generalist debate in primary education have been reviewed and systematized, including the empirical studies performed in the reform process. The discussion is oriented towards the coherence of the reform plan with the diverse empirical studies carried out. It is concluded that the proposal of national reform of the primary teacher degrees disregards the results of the empirical studies on which the decision is based, hence resulting in a contradiction that may cause a rupture between the specialist degree and its professional profile. This stance would move away the reform from its *raison d'être*, that is to adapt the degrees following the recommendations of the European Commission that, among others, demanded from associate countries a greater effort to conciliate the academic degrees with their respective professional profiles.

Key Words: new degrees, European Higher Education Area (EHEA), Initial teacher training, initial teaching Reform Plan, Speciality, Professional profile.

Introducción

Recientemente, las titulaciones de *maestro* de enseñanza primaria han sido objeto de un proceso de «adaptación» al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que es analizado en este artículo por su coherencia con las fuentes y estudios en que se ampara. Adaptar y reformar son conceptos y procesos distintos. Lo que empezó como una *adaptación*, en la que básicamente se trataba de sintonizar con el escenario europeo y definir las competencias profesionales de las diversas titulaciones de maestro de primaria, acabó finalmente en una amplia *reforma* de sus títulos y contenidos.

El nuevo perfil académico del maestro de primaria es sin duda el de un maestro-generalista si atendemos al hecho de que el conjunto de materias comunes y cada una de las especialidades actuales tendrán prácticamente similar cantidad de créditos (ANECA, 2005a, p. 201). Con la reforma, cualquier materia del currículum, sea ciencias, matemáticas o una especialidad clásica, tendrán en términos cuantitativos (cré-

ditos) las mismas posibilidades de definir un «itinerario de especialidad», pero con una diferencia cualitativa, ya que la reforma propone para las especialidades actuales créditos optativos en su práctica totalidad.

El problema de las especialidades de maestro no es nuevo dentro del sistema educativo español. Ya había sido planteado y resuelto en 1990 (LOGSE, art. 16), 2002 (LOCE, art. 19) y 2006 (LOE, art. 93). Este debate cobra actualidad debido a que el *Libro Blanco* propone que, para avanzar en la convergencia europea, se reforme la oferta de *títulos de grado en magisterio* en una doble vertiente: a) suprimiendo todos los títulos de especialidades vinculadas a materias y b) reducir los contenidos curriculares de las especialidades actuales hasta 1/3 (30 ECTS optativos) y ofertarlos como un itinerario optativo. Otro cambio destacable es la recomendación a la Administración educativa para que reconozca el perfil profesional de especialista a quienes cursen los 30 créditos optativos del itinerario de especialidad (ANECA, 2005a, p. 200).

El debate de la reforma afecta particularmente a las especialidades actuales de primaria vinculadas a *materias* (música, educación física, idioma, educación especial, audición y lenguaje), que son las más sensibles al cambio dada la propuesta de supresión. La otra especialidad actual de primaria que nos queda, la que está vinculada a la *etapa o ciclo* («maestro especialista en educación primaria») no se verá afectada en cuanto a su presencia en el escenario académico futuro, ya que se seguirá ofertando con las características reseñadas en los dos párrafos anteriores, esto es, como un título único de vocación generalista y con opciones de itinerarios optativos en las materias antes reseñadas. En esencia, la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria podría caracterizarse por la dialéctica generada entre un modelo de especialidades basado en *materias* y un único modelo de especialidad basado en la *etapa*. El término especialidad se ha venido aplicando indistintamente a los títulos de maestro de primaria vinculados a materias o a la etapa y ello puede inducir a confusión. Caracterizar un modelo de formación inicial orientado a toda la etapa de primaria como una «especialidad» podría resultar en un cierto exceso puesto que, a diferencia del primero (especialidades vinculadas a materias), la «especialidad» vinculada a la etapa persigue claramente una formación generalista que capacite al maestro para impartir todas las materias y ejercer de tutor. Siguiendo a Thornton (1995), la reforma también podría caracterizarse por la dialéctica entre un modelo de formación que persigue *especialistas* (en materias) o *generalistas* (en la etapa). En la reforma del perfil del maestro de educación infantil, no se han generado grandes discrepancias y es la que aún a un mayor consenso en mantener un perfil único de carácter generalista. Sirvan estas razones para centrar este trabajo en la etapa de primaria y dentro

de ella en la dialéctica en torno a un modelo de formación inicial basado en varias especialidades-materias frente a un único modelo de carácter generalista-etapa.

La propuesta de cambios en la formación inicial de algún modo afectará al estatus de competencia del futuro maestro y tendrá repercusiones en otros elementos relevantes del hecho educativo, sea el alumno, la experiencia educativa o el currículum de primaria. En este texto, intentaremos delinear aquellos elementos que puedan contribuir a un mejor esclarecimiento del problema de la formación generalista/especialista de los maestros de primaria para avanzar en la calidad del sistema educativo y en la convergencia europea, que son las razones fundamentales de los cambios que se han propuesto.

Fundamentos teóricos del problema especialista vs generalista

El estudio e investigación acerca de la conveniencia o no de emplear maestros-especialistas en la enseñanza primaria es un tema que ha suscitado un escaso interés entre los académicos e investigadores de la educación primaria; sin embargo, es ampliamente reconocida su importancia en el diseño de los sistemas educativos bien por su incidencia en la organización docente de las escuelas, en el estatus de competencia del maestro o en los resultados de la enseñanza.

Los fundamentos teóricos del problema podrían resumirse en dos posiciones contrarias que a priori son igualmente justificables desde el punto de vista de la educación. La posición *pro-generalista* asume como racionalidad que la educación es una sola cosa y que el niño es un todo único que se beneficia de la enseñanza en la medida que se le preste atención a su experiencia y se le ayude a progresar adecuadamente. Se necesita alguien que dé sentido a la experiencia global y asegure un desarrollo constante y equilibrado. El maestro-generalista estaría en una posición ideal para esta función de supervisión educativa, porque se pasa más tiempo con los niños, los conoce mejor y sabe las necesidades de cada uno.

El argumento de contrario, representado por la posición *pro-especialista*, asume como racionalidad que cada vez exige más de los niños y de sus profesores en forma de un incremento del conocimiento y habilidades y no puede esperarse que ningún maestro pueda razonablemente saber y administrar todo lo que ahora le es requerido. Los profesores no pueden atender todas las materias del currículum escolar en varios niveles simultáneamente y la solución más obvia sería que no fuera un solo

maestro el que asuma las responsabilidades en la educación del niño y que sean más de uno los maestros que asuman responsabilidades acordes a su especialización.

El avance científico en la resolución del *problema generalista vs especialista* está muy dificultado por la ausencia de un acuerdo sobre el estándar de valor que permita concluir positivamente acerca de qué figura de maestro es mejor o más conveniente. A menudo, la investigación empírica en este campo ha tropezado con este problema epistemológico que nos remite a teorías inconmensurables (Feyerabend, 1986, p. 267), dada la dificultad de juzgar muchas conclusiones de la investigación partiendo de principios o valores distintos. Dependiendo de los criterios de valor establecidos (p.ej., calidad de la enseñanza, resultados de aprendizaje, eficacia organizativa de la escuela), las conclusiones acerca de que una figura supera a la otra podrían ser distintas. Por ejemplo, el empleo de maestros-especialistas podría mejorar los resultados de aprendizaje en el sistema de educación público, pero al mismo tiempo podría frenar la promoción escolar de muchos niños y favorecer el abandono de la escuela si no se establecen mecanismos de coordinación interdisciplinar (Kerger, 1998; Eurydice, 2002b).

Si atendemos a la investigación realizada sobre el tópico generalista vs especialista, la mayor parte encuentra un punto en común en afrontar esta discusión asumiendo como racionalidad que el empleo de una u otra figura debe evaluarse por su contribución en la enseñanza o el aprendizaje de los *niños* antes de cualquier otra consideración. Sólo después podría considerarse que el problema generalista o especialista es un problema de tipo académico, de convergencia europea, de administración escolar o de tipo laboral. En principio, esto resuelve parte del problema, ya que permite encontrar un punto de observación para asumir una racionalidad común y avanzar en la solución de qué tipo de formación inicial es más conveniente.

Estudios sobre el problema generalista vs especialista

Los estudios realizados podrían sistematizarse en cuatro grandes enfoques: *enseñanza, aprendizaje, organización escolar y académico*. Existe una relación entre los enfoques y la naturaleza de la fuente de datos. En el enfoque de enseñanza, los datos provienen de los maestros; en el de aprendizaje, de los alumnos; en el de ordenación académica, de los administradores, y en el académico los datos provienen de profesores universitarios y pre-maestros.

El enfoque de enseñanza

Se ha centrado en la capacidad y calidad de enseñanza percibidas por los maestros, la autoconfianza y otros aspectos relacionados con el currículum escolar. En el origen de este debate, se trajo a discusión la saturación de contenidos en los currículos de primaria y la dificultad de que un maestro-generalista pudiera abarcarlo e impartirlo en su totalidad, lo que trae como consecuencia el descuido de algunas materias (Campbell, 1992). Diversas organizaciones y autores han planteado la necesidad de emplear maestros-especialistas, y proponen diversas figuras en el marco de una organización eficaz de las escuelas y mejores aprendizajes en los alumnos (Alexander et al, 1992; OFSTED, 1993, 1994, 1997; Williams, 1990; Abell; 1990; Hounshell, 1987; Swartz, 1987).

En estudios empíricos realizados con pre-maestros que seguían un curso para la enseñanza primaria, se ha encontrado que el conocimiento especializado preexistente contribuía de manera distinta en la calidad percibida de la enseñanza (Bennet and Carré, 1993). En la materia de música, el conocimiento preexistente tuvo una mayor influencia en la calidad percibida de la enseñanza que los cursos de especialización que se habían seguido. Esta relación, sin embargo, no se daba en las materias de matemáticas y ciencias. El estudio aportó como contribución interesante que la enseñanza por especialistas quizás no puede ser abordada como un todo y que para algunas materias la especialización es más importante que en otras desde la perspectiva de la calidad percibida por los maestros.

En otros estudios, se ha encontrado que los maestros que poseían poca experiencia de base en artes tenían una menor autoconfianza en su enseñanza (Duck, 1990). Además, los profesores de este estudio veían las enseñanzas artísticas como algo menos importante que otras materias. Dicha infravaloración conducía según el autor a un ciclo de descuido en la enseñanza de las artes, proponiendo como posible solución al problema el uso de maestros-especialistas.

En el ámbito de la música, se ha informado que la autoconfianza mantenía una relación positiva con el número y calidad de las experiencias que proporcionan los maestros (Barry, 1992). Estos resultados han sido corroborados por Byo (2000) evaluando las actitudes, la percepción de responsabilidad en el aprendizaje y la autoconfianza de maestros-generalistas y maestros-especialistas de música. El estudio mencionado fue concluyente en varias materias. Los especialistas mostraron un mayor grado de familiaridad con los contenidos del currículum, actitudes más positivas hacia todas y cada una de las áreas del currículum, un alto grado de responsabilidad para enseñar todos los contenidos y una mayor percepción de capacidad y entrenamiento para llevarlo a la práctica en su totalidad. Por el contrario, los profesores generalistas manifes-

taron sentirse menos cómodos en casi todas las áreas del currículum, estaban en desacuerdo con que ellos fueran responsables de la enseñanza del currículum en su totalidad y tenían una baja percepción de capacidad y entrenamiento para llevarlo a la práctica. La autora concluyó con que los maestros-generalistas estaban muy cerca de rechazar el currículum nacional de música.

El enfoque de aprendizaje

Diversos estudios sugieren que los alumnos enseñados por maestros-especialistas tienden a mostrar mejores resultados de aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza de las ciencias, Schwartz et al. (1999) concluyeron que los niños enseñados por especialistas demostraron un mayor nivel de habilidades cognitivas como resolver problemas y pensamiento crítico, atribuyendo las diferencias a una mejor planificación e implementación de la enseñanza por parte de los especialistas. En el ámbito de la música, Cassidy (1993) comparó el nivel de correspondencia entre la competencia del maestro y el aprendizaje de los alumnos, concluyendo con que el grado de competencia del maestro fue el primer y más consistente predictor del aprendizaje de sus alumnos, al tiempo que sugería que el componente principal de la preparación de un profesor debía su grado de competencia en la materia.

Estas conclusiones han sido corroboradas en otros estudios que han evaluado la relación entre la competencia del maestro en la materia y los resultados de los alumnos (Mullins, 1993; Milanowski, Kimball & White, 2004). No obstante, algunos autores han planteado que el problema de los maestros-especialistas necesita de más investigación para trasladar el debate al plano de la acción razonada (Guess-Newsome, 1999). La situación podría caracterizarse por la ausencia de una masa crítica suficiente. Por su conexión con el estatus de competencia del maestro, cabría destacar la opinión de los académicos. La encuesta de la Red de Magisterio (180 académicos de 18 universidades) mostró una mejor valoración de las *competencias profesionales específicas que de las genéricas* (ANECA, 2005a, p. 91).

El enfoque administrativo (organización escolar)

Lee & Croll (1995) condujeron un estudio con entrevistas a 246 directores de primaria, para explorar sus actitudes y opiniones en relación con la agrupación de los niños por niveles de habilidad y el empleo de maestros-especialistas. Los autores trajeron a

discusión que las actitudes de los directores hacia los maestros-especialistas y la agrupación por niveles de habilidad diferían en función del tamaño de la escuela. En los colegios más grandes, la idea y la posibilidad de agrupar a los niños por niveles e introducir enseñanza especializada era mayor, revelando que los recursos disponibles podían ser una fuente de constricción importante para la enseñanza especializada en las escuelas pequeñas.

Algunos aspectos negativos de una excesiva segmentación de la enseñanza basada en las materias han sido señalados por Kerger (1998). Desde 1989, en Luxemburgo se produjo un proceso de «secundarización» de la etapa de primaria caracterizado por una fuerte segmentación y atomización centrada en las materias. Este proceso produjo, a juicio del autor, un aumento del número de niños que abandonaron la escuela sin la certificación, sugiriendo la necesidad de establecer mecanismos interdisciplinarios dentro de la escuela. En el mismo sentido se expresó Eurydice (2002, p. 91) tras evaluar el sistema de la educación secundaria inferior en Europa, trasladando la solución del problema de la formación inicial a un ajuste de la oferta-demanda de especialistas, alertando no obstante de un reforzamiento de la coordinación interdisciplinar en los colegios en el caso de especialidades (Eurydice, 2002a, p. 91).

El enfoque académico

Un estudio empírico con alumnos de la especialidad de EF mostró una valoración positiva de la misma, en particular de la capacitación para la docencia, las expectativas cubiertas y la valoración global (Moreno y Conte, 1992). En otro estudio, Loza (1999) exploró las actitudes hacia diversos aspectos del currículum-especialidad de EF en los alumnos y profesores de 44 centros españoles donde se impartía. Los resultados revelaron que las actitudes favorables a introducir más *contenidos generalistas* eran realmente minoritarias y similares en *alumnos* y profesores (menos del 3%). Igualmente, los resultados mostraron una predisposición mayoritaria de los alumnos hacia la introducción de contenidos que reforzaran la formación como *especialistas* (57,6%), frente a los que opinaban que debían estar equilibrados por igual (40,9%). Este estudio también analizó la opinión de si el número de asignaturas obligatorias de la especialidad podía considerarse suficiente, siendo mayoritaria la opinión de que el número de asignaturas obligatorias *específicas* era insuficiente (59,1% profesores y 69,5% alumnos).

El empleo de maestros-especialistas en Europa

El empleo de *maestros-especialistas* en la enseñanza primaria es una tradición en muchos países europeos (EIS, 1999). Hall (2000) realizó un análisis del grado en el que los diversos países europeos utilizaban maestros-especialistas, maestros-tutores y maestros-generalistas en la enseñanza primaria. Encontró que el empleo de maestros-especialistas en la enseñanza primaria europea se configuraba como un patrón en determinadas materias como educación física, música, artes e idiomas. El resto de materias relativas al currículum (lengua nativa, ciencias-matemáticas, historia-geografía) mostró también un patrón de coincidencias en que eran impartidas por un solo maestro. Un tercer patrón que emergió del análisis comparativo fue la mayoritaria presencia de un maestro que ejercía las funciones de tutor. Este informe reveló que las diferentes figuras de maestros son compatibles entre sí. La mayor parte de los sistemas educativos europeos no son totalmente generalistas ni totalmente especialistas. Se combinan diferentes figuras de maestros.

Abordado el problema que plantea la reforma de los títulos de maestro desde el punto de vista de los perfiles profesionales europeos, que es una motivación básica de la creación del EEES, la propuesta del *Libro Blanco* se torna crítica. Pese a realizarse seis estudios técnicos, este asunto de los *perfiles profesionales europeos* de los maestros de primaria no mereció ninguna atención. Se estaría infravalorando el potencial europeo de los maestros-especialistas españoles y se cerrarían vías académicas de intercambio al suprimir el título-especialidad y reducir sus contenidos por debajo del estándar mínimo de especialidad en Europa (60 ECTS). Los que en el futuro hicieran los «itinerarios-especialidad» que propone la reforma se encontrarían con el problema de reconocimiento europeo de la especialidad, que en España no será académico sino profesional y esto si el MEC accede a reconocerlos.

Los títulos de maestro en Europa

Uno de los estudios acometidos por la Red de Magisterio para elaborar la propuesta de adaptación de los títulos de maestro fue el de «Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea» (ANECA, 2005b, p. 5). Este estudio renunció a establecer comparaciones entre los países que ofertaban especialidades de maestro (seis categorías

de títulos). Sólo se contemplaron tres categorías de títulos académicos que debían compararse (infantil, primaria y el resto de especialidades juntas). La reducción de categorías de análisis comparativo motivó una pérdida de información muy valiosa respecto de qué países europeos ofertan especialidades de maestro y en qué materias concretas, introduciendo un sesgo de la realidad al suprimir las especialidades como unidades de análisis. Los resultados de este estudio fueron que existían cuatro perfiles de títulos europeos: sólo generalistas y generalistas con especialidad de grado, de postgrado o mediante itinerarios.

Este estudio mostró que todos los países ofertaban los títulos generalistas de maestro vinculados a la etapa (infantil y primaria). Sólo hubo diferencias en las especialidades, pero, como todas fueron agrupadas en una misma categoría, se perdió la información de las diferencias. Si lo que se deseaba conocer eran los perfiles de organización de los títulos europeos, la racionalidad empírica inducía a centrar la observación en las diferencias y no en las semejanzas, porque en éstas no había nada que sintonizar. Con otro modelo de análisis de seis categorías de títulos, los resultados hubieran sido más realistas porque las diferentes especialidades europeas manifestaron diferencias intra y transnacionales.

No obstante, este estudio fue concluyente en que la tendencia mayoritaria en Europa era la de una *formación generalista* más una *especialidad* en una o dos asignaturas (ANECA, 2005a, p. 34). Éste es precisamente el modelo actual español y es concordante con el resto de estudios realizados en el proceso de adaptación, por lo que no se entiende una reforma en sentido contrario a los resultados de dicho estudio. Algunas claves que inducen a pensar que los estudios no fueron acometidos al menos para apoyar empíricamente la propuesta final –aparte de que ésta fuera adoptada mediante un acto de votación (ANECA, 2005a, p. 79)–, podrían encontrarse en alguna de sus conclusiones que revelan un prejuicio sobre el contenido de la cultura al vincular las materias de matemáticas, lengua, idiomas y ciencias con una «base cultural» fuerte y necesaria para asentar las especialidades (ANECA, 2005a, p. 34).

Dicha conclusión es importante porque en realidad anticipó la decisión final de suprimir los títulos de especialistas y aumentar el área de materias básicas que se multiplicó por cuatro, contrariamente a los resultados empíricos que señalaban las especialidades como una realidad europea, pero éstas se suprimieron como títulos de grado. La declaración de que las especialidades se debían apoyar en una base cultural fuerte en las materias indicadas resulta reduccionista. La concepción actual de la cultura en diversos ámbitos de las ciencias sociales es mucho más abierta, sea en la sociología (p.ej., Cucó et al., 1995), la antropología cultural (p.ej., Geertz, 1995; White, 1982) o en la filosofía (p.ej., Ortega y Gasset, 1982, p. 64).

En esa concepción que se tuvo de la cultura, se dio orden de desahucio, por ejemplo, a los conocimientos (y habilidades) sobre la actividad física y la salud que hoy constituyen un problema transnacional, al punto que la falta de actividad física ha motivado un cambio de paradigma en los sistemas de salud pública hacia una mayor orientación preventiva (Ainsworth, 2005; Snell & Mitchell, 1999). El rápido avance de enfermedades crónicas relacionadas con la inactividad y poca actividad física están poniendo en riesgo la estabilidad del sistema de prestaciones sociales y sanitarias del futuro por su alto coste económico (Colditz, 1999; Wang et al., 2001; Wang & Brown, 2004). La educación para la salud en su relación con la actividad física conforma un conjunto de contenidos esenciales de la cultura actual, que se enseña desde la niñez y no se los puede subordinar a cualquier otro conjunto de contenidos de la cultura sin incurrir en reduccionismos o aforismos intelectualistas sobre lo que constituye el contenido de la cultura, que es sin duda un tema relevante en el campo de la educación primaria y superior.

La comunidad educativa y las especialidades de maestro

La principal fuente de datos proviene de la propia Red de Magisterio, que acometió el estudio titulado «Encuesta de opinión a profesionales» (ANECA, 2005b, p. 329). Este estudio fue determinadamente explícito de la decisión final de suprimir los títulos y reducir los contenidos de las especialidades (ANECA, 2005a, p. 77). Se encuestó a 776 maestros de centros públicos y privados, 64 directores, 23 inspectores y 28 agentes sociales para recabar información al respecto de diversas cuestiones relacionadas con perfiles profesionales y especialidades. Los colectivos de directores e inspectores tuvieron que ser agregados en una misma categoría. Dicha agregación no resolvió el problema de validez externa ($n=52$), que alcanzó un nivel de error muestral del 14%, sugiriendo métodos más cualitativos para recabar datos en estos colectivos. Se formularon diez preguntas abiertas y los datos fueron analizados con estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes).

Los resultados mostraron que las especialidades son consideradas uno de los tres puntos *fuertes* de la formación de los maestros y son muy pocos los que ven las especialidades como un punto *débil* (3,4%). En materia de *actitudes* hacia las especialidades, el 77,1% de los maestros en ejercicio se manifestó explícitamente favorable hacia

las mismas. Sólo un 4,7% manifestó una actitud contraria a las especialidades (ANECA, 2005b, p. 360). En su conjunto, los resultados sugieren, sin lugar a dudas, que la comunidad de maestros valora positivamente la existencia de *especialidades* académicas vinculadas a materias. Más aún, como sólo un 1,2% de los maestros en ejercicio se manifestó contrario al perfil *generalista*, es claro que los maestros opinan que ambos perfiles pueden coexistir perfectamente. La conclusión de un solo título de maestro de primaria que se elevó a votación colegiada como una «alternativa» de alta compatibilidad con los resultados era empíricamente muy débil, porque apenas alcanzó una prevalencia del 5% de los maestros encuestados.

En la discusión de este estudio (ANECA, 2005b, p. 346), se afirmó que la dimensión bipolar generalista/especialista no permitía reflejar con precisión las valoraciones positivas o negativas de los docentes hacia las especialidades y que, por el contrario, parecía que se tratara de dos dimensiones independientes que se podían valorar ambas en el extremo positivo por una importante proporción de los encuestados. Esta declaración sugiere que las preguntas y escalas empleadas en el estudio carecían de validez para medir las actitudes y opiniones hacia las especialidades, con poca o ninguna sensibilidad frente al objetivo de la investigación (cuantificar y ordenar las opiniones hacia los perfiles profesionales). El estudio planteó un problema de ordenación y categorización de los resultados (hasta 56 categorías de respuesta) motivado por el carácter abierto de las preguntas. En algunos resultados, se produjo la paradoja de maestros favorables, en contra o neutrales combinados dentro de una misma categoría empírica. Pero esto se sabía que podía ocurrir antes de empezar el estudio y exigía un esfuerzo por emplear escalas sensibles al problema que se iba a medir.

Al amparo de los resultados de este estudio, el grupo de trabajo propuso someter a votación cuatro conclusiones «alternativas» para el título de grado de maestro español. Siendo críticos, no hacía falta ningún estudio empírico para concluir de esta manera. Pese a que los resultados manifestaban la necesidad de mantener e incluso reforzar las especialidades, se votó su desaparición. La reflexión que inevitablemente surge es para qué sirven los estudios empírico-analíticos cuando las decisiones sobre los resultados se van a tomar en otro nivel de objetivación distinto. El hecho de que los resultados científicos se subordinen al ejercicio de una mayoría o de la ideología dominante va en detrimento de la credibilidad y eficacia de la ciencia y la razón. Si los estudios se elaboran para prescindir de sus resultados y someterlos a la consideración mayoritaria de un grupo de representantes que no ha participado de ellos, no creemos que estemos avanzando en la dirección europea adecuada. No tiene sentido que en los estudios se haga una defensa de los criterios de validez interna (p.ej., errores

muestrales, representatividad de las muestras, etc.), cuando la validez interna real descansaba en las reglas que rigen los procesos colegiados de convocar, informar, debatir y votar igualmente.

La inserción laboral de las especialidades en magisterio

El problema generalista vs especialista tiende sus tentáculos en el campo de la inserción laboral. ¿Quiénes se insertan mejor? ¿Generalistas o especialistas? Estas preguntas no son ociosas y motivó una investigación sobre la «Inserción laboral de los titulados en magisterio durante el último quinquenio (1999-2003)». En este estudio, se analizó el grado de ocupación de los maestros con especial referencia a las *especialidades* (ANECA, 2005b, p. 232).

Los resultados revelaron que los maestros tenían una tasa media de ocupación general del 68,7%, de los cuales el 34,5% era en puestos de maestros, el 15,0% en otros puestos docentes y el 19,2% en puestos no docentes. En la ocupación general, tres especialidades vinculadas a materias coparon las primeras posiciones: idioma (76,9%), educación física (74,5%) y educación especial (71,4%). Estos resultados fueron congruentes con el estudio CHEERS (Fundación Bancaja, 2002b), que mostró un 71,5% de ocupación general de los maestros, si bien rebajó la ocupación en empleos elementales a un 12% (empleados de oficina, dependientes y vendedores).

El estudio de magisterio permitió valorar el grado de inserción en puestos laborales distintos del puesto de maestro. Es importante destacar este aspecto porque, dado el dinamismo de los mercados laborales, la capacidad que tenga un título para adaptarse y ocupar sectores laborales diversos es observada en el proceso europeo como una ventaja competitiva que hay que promover. Si los maestros de EF, pongamos por caso, son capaces con la formación recibida de coordinar y dirigir escuelas deportivas de niños en los ayuntamientos o en los sectores privados (puestos extraescolares), su título de especialidad tendría una ventaja competitiva frente al título único de maestro-generalista. De hecho, esto es lo que está ocurriendo en materia de EF según el estudio de la Red de Magisterio. El porcentaje de maestros-especialistas de EF que desempeñaron puestos extraescolares fue del 44,3%, lo que refleja una mayor capacidad de inserción laboral de esta especialidad, que no tienen otras, por ejemplo educación especial con un 29,4% (ANECA, op. cit.).

La posesión de una especialidad añadida al perfil de maestro-generalista es, en términos de inserción laboral, una ventaja competitiva del título que no debería perderse en un escenario de cambios sociales caracterizados por la emergencia de mercados de trabajo que demandan servicios educativos para los niños fuera del tiempo escolar. Los maestros tienen el perfil profesional adecuado para ocupar puestos laborales extramuros de la escuela allí donde se preste un servicio educativo a niños de primaria (6-12 años). El servicio extramuros es por lo general particular (ejercicio físico, idiomas, artes, música, etc.) y requiere una formación de especialidad, que, si se suprime, incrementaría el paro del título de maestro. Por un mecanismo de autorregulación de los sistemas, los mercados emergentes terminarían siendo ocupados por especialistas de otras disciplinas. La especialización es una competencia profesional muy valorada en el mercado laboral de la educación y ha podido ser constatada como la tercera cualidad mejor puntuada por el agente contratante en un estudio sobre la transición de los universitarios hacia el mercado laboral (Fundación Bancaja, 2002a).

El sentido del Espacio Europeo de Educación Superior

Si el debate *generalista vs especialista* ha cobrado vigencia, ha sido especialmente debido a que el EEES ha actuado como catalizador, prestando el soporte institucional para reabrir esta polémica. El proceso de convergencia no ha finalizado, pero se constatan los avances en cada conferencia bianual (Knudsen, et al., 1999; Haug & Tauch, 2001; Reichert & Tauch, 2003). Básicamente, las obligaciones de los países asociados al EEES son cuatro: incorporar los créditos europeos (ECTS) a los planes de estudio, adaptar el sistema de dos ciclos, incorporar un suplemento europeo al título nacional y especificar las competencias profesionales del título siguiendo un protocolo inspirado en el *Tuning Project* (González & Wagenaar, 2003). La finalidad del EEES es construir un espacio universitario europeo comparable que avance en la movilidad de los estudiantes universitarios, en la atracción de estudiantes de otros continentes, en la calidad y competencia profesional de los titulados y en su inserción laboral, entre otros (Eurydice, 2003; González & Wageenar, 2003).

Los cambios propuestos para Magisterio han ido más allá de los compromisos asumidos porque se propone la supresión del perfil académico de especialidad (título),

la reducción hasta un 1/3 de sus contenidos, la creación de «itinerarios» optativos vinculados a competencias profesionales de especialista y la recomendación de reconocimiento del perfil profesional de especialista a quienes hagan los itinerarios. Estos cambios no formaban parte de los compromisos y no estaban en la concepción original del EEES, que en numerosas ocasiones ha declarado como principios básicos la protección y articulación de la diversidad, la sintonización de las diferencias y la búsqueda de una conciliación entre títulos académicos y perfiles profesionales.

La protección y articulación de la diversidad académica

Las referencias explícitas a la protección de la diversidad de títulos, cursos y programas europeos son diversas y constantes en el proceso de creación del EEES. En la Declaración de la Sorbona (1998), se aludió directamente a la necesidad de respetar la diversidad (párrafo 5º) y a promoverla (párrafo 7º). En la reunión de Praga (2001), se volvió a hacer referencias a la heterogeneidad y la diversidad como valores importantes en el EEES (Comunicado de Praga, 2001, párrafos 2º, 7º y 11º). En similar sentido se ha expresado la European University Association (EUA), que en los meses previos a la conferencia de Praga emitió una declaración (Mensaje de Salamanca, 2001) que formulaba la articulación de la diversidad como un principio básico del EEES.

Uno de los proyectos específicamente financiados por la Comisión Europea en materia de adaptaciones curriculares en Europa es el *Tuning Project*, considerada como una comisión horizontal en el EEES. En el informe final de la primera fase, se hicieron referencias explícitas a la filosofía y práctica de la adaptación europea de títulos de grado, con especial mención a la sintonización de las diferencias (González y Wagenaar, 2003). De hecho, el nombre de *Tuning* fue elegido precisamente para reflejar la esencia de su misión: sintonizar las estructuras académicas y no homogeneizarlas (Ibíd, pp. 17 y ss.).

En síntesis, la filosofía y práctica de la convergencia europea son claras y reiterativas al señalar que lo que se persigue en la adaptación de los títulos es poder comparar y no homogeneizar, ni armonizar, ni suprimir. La convergencia europea no presta una justificación racional a la decisión de suprimir las especialidades de maestro, sino, por lo contrario, la de mantenerlas. Además, dicha decisión crea un problema adicional, contrario a la finalidad del proceso, como es la disociación entre los títulos y los perfiles profesionales.

La conciliación europea de títulos y perfiles profesionales

Las terminologías en este ámbito son confusas y no contribuyen a una buena asimilación de los textos. Los conceptos de especialidad, especialista y especialización, por sí solos o combinados con los de perfil, maestro o competencias, confunden incluso al lector más avezado, que a menudo debe preguntarse si cuando se emplean estos términos se refieren al ámbito académico o al profesional. Esta indicación es oportuna porque el concepto de *maestro-especialista* no necesariamente ha de estar vinculado en la realidad a la posesión de una *especialidad académica*. Del concepto *maestro-especialista* no puede deducirse la posesión de una especialidad. Con la reforma precisamente ocurrirá que tendremos maestros-especialistas sin título de especialidad, es decir, que tendrán reconocidos su *perfil profesional* pero no su *especialidad académica*, que desaparece. Éste es un mal crónico español en algunas especialidades como la educación física, que se verá afectada negativamente por la reforma.

Uno de los trabajos vinculados al EEES, al que se ha dedicado un gran esfuerzo colectivo, fue la búsqueda de una metodología que permitiera vincular los *títulos* (dimensión académica) con su *perfil profesional* (dimensión profesional), lo cual es positivo porque ayudaría a acabar o mitigar una disociación título-perfil que no beneficia la integración europea de nuestro país, ni nuestros servicios públicos. Multitud de trabajos y servicios de interés público son desempeñados por personas que, sin perjuicio de su competencia, no tienen la formación académica reconocida, o, teniéndola, le faltan competencias profesionales que son necesarias. Esto ha ocurrido en parte por carencias en la definición de las competencias profesionales generales y específicas de los títulos. La esencia del *Tuning Project* fue precisamente el diseño de una metodología que permitiera la conciliación *título-perfil profesional*. La solución se encontró en la definición de las *competencias profesionales* asociadas al título (González y Wagenaar, 2002, pp. 70 y ss.)

Las *competencias* se desarrollan en dos grandes subdimensiones, según sean *genéricas* (independientes del área temática y de utilidad en muchas situaciones profesionales) o *específicas* (concernientes al área temática y al título en cuestión). Las competencias *específicas* son consideradas decisivas para la definición de títulos de primero y segundo ciclo (Ibíd., p. 104). Por ello, no se entiende que la propuesta de reforma llegue a desarrollar exhaustivamente las *competencias específicas* de las especialidades actuales y al mismo tiempo suprima sus *títulos*. Es un contrasentido y no vemos de qué manera esta decisión es leal con el proceso de convergencia europeo, ya que promueve la disociación del título académico y su perfil profesional.

Además, la propuesta de reforma recomienda a la administración educativa española (MEC) que reconozca el perfil profesional de especialista para un título generalista al que se añade un itinerario-especialidad optativo que no alcanza el mínimo europeo de especialidad (ANECA, 2005, pp. 20 y 200). Esto se hace, por otra parte, en el conocimiento de que la legislación española (RD de Grado 55/2005) prohíbe expresamente a las universidades reconocer una especialidad dentro de un título generalista (art. 10.5). Habría que convenir que una generalización de esta situación, que se produciría porque las universidades retiran títulos de especialidad mientras recomiendan a la Administración su homologación como especialistas, perjudicaría a todos los colectivos, a quienes prestan y quienes reciben los servicios, porque fomenta el desorden en el ejercicio profesional de los títulos académicos.

En síntesis, las características de la reforma de los títulos de grado de magisterio ya indicadas no son concordantes con sus motivaciones europeas originarias, porque desoye la llamada europea para proteger y promover la diversidad académica en la formación inicial o de grado, porque huye de sintonizar las diferencias académicas y por fomentar la disociación entre perfiles académicos y perfiles profesionales. A partir de la reforma, un *perfil profesional* ya no estará vinculado a un título, sino a cualquier suerte o combinación de 30 ECTS optativos. Sin embargo, la lista de competencias profesionales específicas que se le han asignado sobrepasa el campo de contenidos porque fue pensada para un modelo de 90 créditos. Se diría como si la *cantidad de créditos* que se asignan a una especialidad no guardara relación con las *competencias profesionales* vinculadas. Éstas podrían ser llevadas hasta cualquier punto de exhaustividad y acumulación de manera independiente a los créditos y contenidos que académicamente se le asignan.

Repercusiones en el currículum nacional de primaria

Existe un evidente riesgo de que la formación inicial de los futuros maestros no cubra el currículum nacional de primaria. En educación física, por ejemplo, el currículum nacional incluye diez áreas temáticas distintas. Teniendo en cuenta las clases presenciales teóricas y prácticas de las diferentes materias, parece meridianamente claro que con 30 créditos ECTS no se podrá cubrir el currículum nacional en el sentido perseguido el legislador, esto es, que sea un maestro competente, capaz de tomar de decisiones, de trabajar en equipo, reflexivo y crítico sobre su práctica (Delgado y Medina, 1999).

Ante el riesgo de una insuficiente formación en la especialidad, la Administración educativa ha introducido una novedad en la nueva LOE, que es la posibilidad de habilitar a otras titulaciones para ejercer el perfil profesional de *maestro-especialista* (art. 93.a). Esto no ocurre sólo porque los itinerarios de «especialización» sean escasos, sino también porque las universidades los podrán definir a su conveniencia, ya que se extraen de la optatividad. Sin una estructura común de especialidades en todo el Estado, se corre el riesgo de que las futuras «especializaciones» además de insuficientes, sean inadecuadas o dispersas en función de cómo se entiendan los problemas educativos en cada universidad. El hecho de que todos los créditos sean optativos es un factor de riesgo para que surjan diferentes «especializaciones» y para que el significado de «maestro-especialista» se siga prestando a especulaciones académicas que, en vez de clarificar nuestra posición ante Europa, la complica.

Discusión

Ninguna de las fuentes de datos y resultados consultados en las diversas dimensiones del problema de las especialidades de maestro de primaria –sea la investigación comparativa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, el escenario de títulos europeos, las actitudes de los maestros en ejercicio, la inserción laboral de los titulados, el currículo nacional de primaria, los principios de la convergencia europea o los resultados de otros estudios como la oferta pública de empleo, las competencias profesionales o la demanda de estudiantes- presta soporte intelectual para afirmar o concluir que las *especialidades* actuales deben ser suprimidas como perfiles académicos (títulos) y posteriormente reducidas a la optatividad del alumno. Los estudios empíricos realizados deberían ser revisados para poder afirmar que se propone la reforma basándose en ellos. Es chocante que se haya prestado más atención al método empleado en los estudios (p.ej., márgenes de error y tamaño de las muestras) y menos atención al sistema de votación, cuando éste fue el método que se siguió para determinar la esencia de la reforma de la formación inicial de los maestros.

Esta discusión quizás debería orientarse a la legitimación de los métodos de objetivación que asumen los expertos en decisiones que afectan a la educación pública y la formación inicial de los maestros. Si se busca la legitimación en los métodos empírico-analíticos, su objetivación (p.ej., validez interna, externa y de constructo)

sería distinta a si la legitimación se busca en las mayorías cualificadas, donde el debate colegiado y las inevitables alianzas determinan los resultados finales y la objetivación del proceso. Los resultados del proceso pueden ser distintos según se busque la objetivación en uno u otro procedimiento. Podría asumirse una posición epistemológica muy moderada para analizar la reforma de la formación inicial de los maestros y aceptar como bueno el método de objetivación basado en el uso de mayorías cualificadas de académicos, sean expertos o no. Aún así, a la propuesta de reforma habría que exigirle un principio epistemológico de *coherencia* entre las conclusiones y las razones en que se ampara, pues la coherencia es un lugar común a todas las posiciones epistemológicas, sean racionalistas o empiristas (Popper, 1972, p. 51).

Las razones que se han ofrecido para cambiar la formación inicial de los maestros de primaria han sido esencialmente «empíricas», esto es, que la idea de un único maestro-generalista de primaria surgió como una «alternativa de alta compatibilidad» con los resultados en un estudio sobre *perfiles profesionales* informado por maestros en ejercicio, apoyada adicionalmente en otros dos estudios, uno sobre *títulos europeos* y otro sobre *competencias profesionales* informado por académicos. Sin embargo, los resultados de estos estudios y de otros tantos ya indicados resultaron contrarios a esa «alternativa de alta compatibilidad», pero se dio por buena y se sometió a votación. La idea de un único maestro-generalista en primaria es en esencia incoherente con sus razones empíricas. Desde el punto de vista europeo, se creó un problema adicional porque tendremos un *título generalista* con un *perfil profesional de especialista*.

Llama la atención la falta de estudios e informes sobre la figura del *maestro-generalista* de primaria. La defensa de esta figura en la enseñanza primaria adquiere particular interés en la razón de la necesidad de mantener una supervisión educativa (tutoría), pero esto no es contrario al empleo de maestros-especialistas en otras materias o en todas, trayendo a discusión, cuestión que no se ha hecho, el modelo de tutorización en la enseñanza primaria, que es quizás lo primero que habría que discutir antes de tomar decisiones académicas en materia de generalistas y especialistas.

El escenario futuro es incierto desde el punto de vista teórico, pero traerlo a discusión es un modo legítimo de avanzar en el conocimiento de este problema. Si la propuesta de reforma prospera en los términos actuales, el título de maestro perderá ventaja competitiva en el mercado laboral extramuros, contrariamente a las directrices europeas que subrayan la orientación profesional en los títulos de grado. Adicionalmente, los maestros no tendrán tiempo de formarse de manera competente en todas las áreas del currículum y algunas son candidatas a quedar desatendidas. Aquí, las consecuencias alcanzan también a los niños y al avance de los estudios del

currículum de la especialidad. Por otra parte, los itinerarios optativos a partir de los cuales se concederá la capacitación profesional de especialista pueden ser de lo más variopinto, por haber quedado reducidos a la optatividad de la universidad y del alumno. Es llamativo que materias *obligatorias* del currículum nacional de primaria y para las cuales se exige por ley una especialización (p.ej., educación física, idioma) hayan sido situadas desde un punto de vista académico en la *optatividad*. La solución a estos problemas vendría de la mano de la formación de postgrado para completar la formación de especialista inacabada, aún sabiendo que la propia reforma se contradice en materia porque, al tiempo que recomienda que *no* se hagan masters de especialidad (ANECA, 2005a, pp. 20 y 200), también los sugiere como una alternativa (ANECA, 2005a, p. 73).

Referencias bibliográficas

- AINSWORTH, B. E. (2005). Movement, mobility and public health. *Quest*, 57 (1), 12-16.
- ANECA. (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (vol. 1). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (vol. 2). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ABELL, S. K. (1990). A Case for the Elementary Science Specialist. *School Science and Mathematics*, 90 (4), 291-301.
- ALEXANDER, R., ROSE, J. Y WOODHEAD, C. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools*. London: Department of Education and Science.
- BARRY, N. H. (1992). Music and education in the elementary music methods class. *Journal of Music Teacher Education*, 2 (1), 16-23.
- BENNETT, N. Y CARRÉ, C. (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge.
- BYO, S. J. (2000). Classroom Teacher's and Music Specialist' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal Research in Music Education*, 47 (2), 111-123.
- CAMPBELL, J. (1992). Class teaching: the nightmare at Key Stage 2. *Junior Education*, 22 (1), 16-17.
- CASSIDY, J.W. (1990). The effect of intensity training on preservice teachers' instruction accuracy and delivery. *Journal of Research in Music Education*, 38 (3), 164-174.

- COLDITZ, G. A. (1999). Economic costs of obesity and inactivity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31 (11 suppl.), 663-667.
- CUCÓ, J.; NEMESIO, R. Y SERRA, I. (1995). *Cultura, personalidad y el grupo humano*. En M. GARCÍA FERRANDO (ed.), *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de sociología*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- DELGADO NOGUERA, M. Y MEDINA CASAUBON, J. (1999). Relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación inicial. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 5. DUCK, G. (1990). The Arts in Primary School and the Preparation of Teachers to Teach the Arts: results and implications of a research study. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 18 (2), 119-126.
- EIS (1999). Overwhelming support for primary specialist education. *Scottish Educational Journal*, 83 (6), 17.
- EURYDICE (1994). *Pre-School and Primary Education*. Brussels: Eurydice.
- (2002a). *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2002b). *Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II. Supply and demand. General lower secondary education*. Brussels: European Comision.
- (2003). *Organización de la Estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2003/2004. Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Comisión Europea.
- FEYERABEND, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- FUNDACIÓN BANCAJA (2002a). La transición de los universitarios hacia el mercado laboral. *Capital Humano*, 22, 7-8.
- (2002b). La situación laboral de los graduados españoles. *Capital Humano*, 21, 3-7.
- GARCÍA GALIÁN, S. Y RUIZ NAVARRO, F. (1991). La formación de los futuros maestros: especialidad Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 141-152.
- GEERTZ, C. (1995): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HALL, J. (2000). *Initial Teacher Education: Specialists and Generalists*. Scottish Council for Research in Education
- HOUNSHELL, P. B. (1987). Elementary Science Specialists? Definitely! *Science and Children*, 24 (4), 20-21.

- GESS-NEWSOME, J. (1999). Delivery models for elementary science instruction: A call for research. *Electronic Journal of Science Education*, 3 (3).
- KERGER, L. (1998). School Failure in Luxembourg. *European Journal of Teacher Education*, 21 (2/3), 271-282.
- KNUDSEN, I., HAUG, G. Y KIRSTEIN, J. (1999). *Trends in learning structures in higher education (I)*. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June. HAUG, G. Y TAUCH, C. (2001). *Trends in learning structures in higher education (II)*. Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May.
- LEE, J. Y CROLL, P. (1995). Streaming and Subject Specialism at Key Stage 2: a survey in two local authorities. *Educational Studies*, 21 (2), 155-165.
- LOZA OLAVE, E. (1999). En torno al currículo en la formación de los maestros-especialistas en educación física, *Bordon*, 51 (1), 39-50.
- MEC (2004). *Datos básicos de la educación en España en el curso 2003-2004*.
- MILANOWSKI A. T.; KIMBALL, S. M. Y WHITE, B. (2004). *The Relationship Between Standards-Based Teacher Evaluation Scores and Student Achievement: Replication and Extensions at Three Sites*. Madison: Consortium for Policy Research in Education, University of Wisconsin.
- MORENO, J.A. Y CONTE, L. (2001). La valoración de la especialidad de educación física y capacitación docente a través del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (1).
- MULLINS, J. E. (1993). The relationship between teacher qualification and student learning: a study of standard one classroom in Belize, Central America. *Dissertation Abstracts International*, 54 (05), 1766.
- OFSTED (1993). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: a follow-up report*. London: Department for Education.
- (1994). *Primary Matters*. London: HMSO.
- (1997). *Using subject specialists to promote high standards at Key Stage 2: an illustrative survey*. London: OFSTED.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial.
- POPPER, K. (1972). Sobre las fuentes del conocimiento y de la ignorancia. En K. POPPER (comp.), *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós, 23-54.
- REIMER, B. (1993). Avoiding extremes of theory and practice in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 3 (1), 12-21.
- SWARTZ, C. E. (1987). Elementary Science Specialists? We Know Better. *Science and Children*, 24 (4), 157.

- SCHWARTZ, R. S.; ABD-EL-KHALICK, F. Y LEDERMAN, N. G. (1999). *An explanatory study of the 'effectiveness' of elementary science specialists*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, Austin, Texas.
- THORNTON, M. (1990). Primary Specialism. *Early Years*, 11 (1), 34-38.
- (1995). When is a Specialist Not a Specialist? When She/He Teaches Younger Children the Whole Curriculum. *Early Years*, 16 (1), 5-8.
- (1998): *Subject Specialists-Primary Schools*. UCET REICHERT, S. Y TAUCH, C. (2003). *Trends 2003. Progress toward the European Higher Education Area. Bologna four years after: steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. A report prepared for the European University Association.
- WHITE, L. A. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Paidós Studio.
- WILLIAMS, D. H. (1990). Making a case for the science specialist. *Science and Children*, 27 (4), 30-32.
- WANG, G.; HELMICK, C. G.; MACERA, C.; ZHANG, P. Y PRATT, M. (2001). Inactivity-Associated medical costs among US adults with arthritis. *Arthritis and Rheumatism*, 45 (5), 439-445.
- WANG, G. Y BROWN, D. R. (2004). Impact of physical activity on medical expenditures among adults downhearted and blue. *American Journal of Health Behavior*, 28 (3), 208-217.

Páginas web

- www.efdeportes.com.
- www.scre.ac.uk/scot-research
- www.eurydice.org.
- www.mec.es/mecd/estadísticas/files/Cifras2003-04.pdf.
- www.wcer.wisc.edu/cpre/papers/pdf/AERA04Measurement.pdf.
- www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp.
- www.ucet.ac.uk/op10.html



Experiencias educativas (Innovación)

El IES «Vicente Cano»: un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega

Rafael Feito Alonso

Universidad Complutense

rfeito@cps.ucm.es

Resumen

En este texto, se presenta una experiencia de innovación educativa en dos de los tres grupos de segundo de la ESO de un instituto de educación secundaria en un pueblecito de la provincia de Ciudad Real. Se trata de globalizar el currículum de modo que los mismos temas se trabajen en todas y cada una de las asignaturas. Es una experiencia que se inicia en noviembre, con el curso ya comenzado, lo que sin duda es un lastre difícilmente subsanable. En este artículo, se explican los logros y limitaciones de tal experiencia a partir de la observación intensiva durante tres días del curso escolar en ambas aulas, grupos de discusión con el alumnado y sus madres, entrevistas en profundidad con profesores y miembros del equipo directivo y asistencia a las correspondientes comisiones de evaluación. Uno de los principales problemas de la educación secundaria es la segmentación de los conocimientos escolares, de manera que resulta prácticamente imposible, incluso para el alumno más avezado, percibir qué conexión pudieran tener entre sí los conocimientos que se imparten en las diferentes asignaturas. Una propuesta globalizadora de este tipo implica un intenso contacto entre los profesores del grupo, los cuales se reúnen todos los lunes durante una hora para intercambiar impresiones e ideas con respecto a su labor. Aquí tenemos a un profesorado hablando sobre cómo es su enseñanza, qué problemas detectan en sus aulas, qué estrategias parecen funcionar bien, el grado de receptividad de los alumnos, páginas web que pueden servir de ayuda, etc.

Palabras clave: innovación educativa, globalización curricular, nuevas tecnologías, etnografía, docencia.

Abstract: *'Vicente Cano' Secondary School: a Glimmer of Hope for Secondary Education in the Flatlands of La Mancha (Spain)*

An experience of educational innovation in two of the three groups of the second year of compulsory secondary education located in a small semi-rural town of Ciudad Real (Spain) is

shown in this paper. The aim is to make a global curriculum so that the same topics are covered in each and every of the curriculum subjects. This experience commences in November, two months after the term had begun, which explains some of the encountered and almost insurmountable obstacles. This paper aims to explain the achievements and limitations of this experience based on a three-day intensive observation of both classrooms, involving group discussions with pupils and mothers, in-depth interviews with teachers and the principal (and his/her team) and attendance to the evaluation committees. Curricular fragmentation continues to be one of the main problems for secondary education. Even the most advanced pupils find it hard to establish connections between the different curricular subjects. A globalizing proposal of this kind requires an intense communication among teachers involved, who meet every Monday for an hour in order to interchange ideas and impressions about their teaching work. We count on a group of teachers talking about their own teaching, the problems detected in the classroom, the strategies that work well, the degree of receptiveness from students, useful web pages to visit and so on.

Key Words: educational innovation, curricular globalization, new technologies, ethnography, teaching.

En pleno mes de noviembre, iniciado ya el curso escolar, la práctica totalidad del grupo de profesores de dos de los cinco cursos de segundo de la ESO del instituto de secundaria de la localidad ciudadrealeña de Argamasilla de Alba decidió aventurarse por el camino de la globalización curricular. No cabe la más mínima duda de que uno de los principales problemas de la secundaria es la segmentación de los conocimientos escolares, de manera que resulta prácticamente imposible, incluso para el alumno más avezado, percibir qué conexión pudieran tener entre sí los conocimientos que se imparten en las diferentes asignaturas.

Se trata de una propuesta que procede del más que comprensible malestar por la escasa eficacia de una enseñanza concebida como el mero sumatorio del ejercicio docente de una decena de profesores sin apenas contactos entre sí. Los centros de interés, tal y como los propuso Decroly, se han convertido en el eje de cohesión curricular, de manera que aproximadamente cada mes se trabaja un centro de interés. Aquí, en concreto, se plantean los siguientes siete núcleos temáticos:

1. Los seres vivos (El ser humano. El cuerpo humano).
2. Aquí vivo, así me organizo (La Tierra. Unos mandan y otros obedecen [cómo es eso]).

3. Cambios y pervivencias en la sociedad (Inventos. Sociedades medievales y sociedad actual. Migraciones, trabajos).
4. Nos comunicamos (Radio. La cultura y el arte como medios de comunicación).
5. ¿De qué vivo? (Consumo. Publicidad. Actividad económica).
6. Mi huerto (La agricultura).
7. La energía.

Una propuesta de este tipo implica un intenso contacto entre los profesores del grupo, los cuales se reúnen todos los lunes durante una hora para intercambiar impresiones e ideas con respecto a su labor. Aquí tenemos a un profesorado hablando sobre cómo es su enseñanza, qué problemas detectan en sus aulas, qué estrategias parecen funcionar bien, el grado de receptividad de los alumnos, páginas web que pueden servir de ayuda, etc.

Dado que se trata de un tipo de enseñanza que requiere entrar en contacto con nuevos conocimientos, por lo general más allá de los anquilosados contenidos de los libros de texto, no queda más remedio que recurrir al uso de otros medios, en esta ocasión nuevas tecnologías, muy especialmente Internet. Gracias a una ayuda institucional, las dos aulas que participan de la experiencia cuentan con tres ordenadores conectados a la red y con una impresora. Además, el centro dispone de un aula informática que permite trabajar a cada dos alumnos con un mismo ordenador.

Lo que aquí se cuenta procede de una estancia de tres intensos días en el centro, en los que estuve en las aulas, asistí a las juntas de evaluación de los grupos afectados, estuve en una de las reuniones semanales de los profesores de la experiencia, realicé tres grupos de discusión (dos con alumnos y otro con madres) y multitud de entrevistas informales con el profesorado y miembros del equipo directivo.

La experiencia en la práctica: lo que pasa en las aulas

Es ésta una experiencia que acaba de comenzar, con lo cual es lógico que haya todavía tremendas diferencias en los estilos docentes -y en cómo interpretar la propia experiencia innovadora- de cada uno de los profesores. Sin duda, todos ellos manifiestan una enorme predisposición para el diálogo, para innovar, en definitiva, hay una actitud de flexibilidad que augura una más que posible mejora considerable en años

sucesivos. Añádase a esto que la experiencia se inicia en pleno mes de noviembre –cuando ya han transcurrido dos meses desde el comienzo del curso–. Esta precipitación es un síntoma inequívoco de una excelente buena voluntad que inevitablemente ha de tropezar con los desajustes, pero también con las virtudes, que a continuación se indicarán.

Para empezar, y contrariamente a lo que es habitual en la inmensa mayoría de los institutos de secundaria, las aulas disponen sus asientos en forma de U o están distribuidas de manera que se constituyen pequeños grupos de trabajo de cuatro o cinco alumnos. Es toda una invitación para una enseñanza de corte cooperativo en la que el diálogo es fundamental.

Los tres ordenadores están situados al fondo del aula y su uso varía considerablemente de una clase a otra: desde nada en absoluto, hasta una especie de complemento para escribir a máquina y hasta una herramienta que sirve para bajar información o, y esto parece más excepcional, como los elementos en torno a los cuales gira la vida en el aula.

En ocasiones, cuando el tipo de contenidos que se van a trabajar así lo exigen, la docencia tiene lugar en el aula informática. Aquí, hay más o menos un ordenador para cada dos alumnos.

La docencia de Música y de Tecnología tiene lugar en un aula específica con una dotación aceptable tanto en instrumentos musicales como en soportes audiovisuales (monitor de televisión, reproductor de DVD, de vídeo, de CDs, etc.).

Trabajo en equipo

En todas las aulas, aunque con distinto grado de intensidad, se fomenta el trabajo en equipo. En ocasiones, se trata de verdadero trabajo cooperativo en el que cada grupo se organiza para acometer las tareas y otras veces es el mero intercambio de mensajes con los compañeros más cercanos de manera que cada cual haga su propio y exclusivo –aunque no excluyente– trabajo.

Las ventajas de esta propuesta son enormes. Si bien es cierto que a veces se puede detectar una cierta sensación de pérdida de tiempo –lo que, por lo demás, ocurre incluso en los centros de trabajo más punteros–, se observa un ambiente de verbalización de los problemas, de intercambio de opiniones, de conocimiento del otro, que sólo puede conducir a una enseñanza de calidad para todos. Al mismo tiempo, se fomenta que el profesor circule de mesa en mesa y pueda atender de un modo

personalizado y distendido -son frecuentes las sonrisas cargadas de complicidad- las inquietudes de los alumnos. De este modo, el profesor o profesora son percibidos como alguien cercano.

Trabajar de este modo permite atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de manera que el alumno avezado puede servir de mentor para sus compañeros de grupo.

Es muy positivo que el alumnado verbalice sobre las asignaturas, que se comuniquen entre sí. Todo ello da lugar a un intenso ambiente de compañerismo. Además, el profesorado suele incitar a que chicos y chicas compartan información.

La actividad que se realiza a veces cae en un relax excesivo, como de desidia burocrática, lo que el profesor o profesora suelen detectar de un modo inmediato.

Desinterés, alienación y resistencia a la autoridad

Pese a todo, es habitual que el alumnado sienta escaso interés por los contenidos que la escuela pretende trabajar. Los centros de interés no son elegidos por los alumnos. Ésta es una cuestión que se debatió al elaborar el proyecto de innovación y se pensó que la pasividad de los alumnos -fruto de su experiencia escolar previa- impedía que asumieran tal protagonismo.

El hecho de que todas las materias estén conectadas entre sí a través de los centros de interés redundaba en la posibilidad de aumentar el grado de compromiso de los alumnos. Parece sensato creer que se sentirá mayor atracción por las distintas asignaturas cuando éstas comparten un núcleo temático común, de manera que, por ejemplo, se hable de los medios de comunicación en Matemáticas -las parábolas-, en Lengua -el lenguaje de la radio-, en idiomas -medios de comunicación en Francia y en el Reino Unido, cómo se dicen las palabras claves en esos idiomas-, etc. y que además se busque información específica sobre tales cuestiones.

Es habitual que se busque la conexión de los conocimientos escolares con el mundo del alumnado. De este modo, la profesora de música pide que se pregunte a los familiares por las canciones de la siega o de distintas épocas del año agrícola. O en Ciencias Sociales se solicita investigar sobre la remodelación de la Iglesia de Argamasilla. Pese a todo, no termina de haber una apuesta radical a favor de la historia local, una historia desde la que se puede reconstruir la historia general. No obstante, se están dando pasos en este sentido. Esto es lo que decía al respecto Anita C. Danker¹:

¹ *Multicultural Social Studies. Using Local History in the Classroom*. Nueva York: Teachers College, 2005, p. 2.

Debido a que construye orgullo y conexiones con la comunidad, la historia local puede promover los valores de una buena ciudadanía, lo que se encuentra en el núcleo de la misión de todos los estudios sociales en educación.

Pese a todo, en muchas ocasiones la enseñanza destila una cierta sensación de pasividad. Es poco frecuente que el alumnado considere que en realidad está investigando. Lo más normal es que tenga que responder a preguntas y cuestiones cuya respuesta ya se sabe de antemano. La diferencia es que a veces esas respuestas hay que hallarlas en Internet aunque otras veces están en el propio libro de texto. En una clase de Ciencias Sociales, un alumno pregunta al profesor: «¿Dónde viene qué es un palacio?».

En una sesión de Ciencias Naturales, una alumna lee en voz alta un texto sobre las utilidades del sonar. El ejercicio consiste en resumir la información suministrada. Para ello, hay que diferenciar lo que es el sonar de para qué sirve. La alumna lee con una pasmosa indiferencia que acompaña de un gesto de manifiesta hostilidad cuando el profesor se da la vuelta.

Algunos de los ejercicios del libro de texto de inglés concitan escaso interés entre el alumnado. Se trata de ese tipo de frases que es más fácil encontrar en un libro de texto que en la vida real: *Are they swimming in the sea? Yes, they are. No, they aren't.*

Otras veces no se ve dónde pueda estar el centro de interés. Una de las quejas de los alumnos en los grupos de discusión es justamente ésta, hasta el extremo de que perciben que el centro de interés no es más que un mero añadido -un trabajo más- que se suma al tedioso currículo oficial.

Pese a la presencia de ordenadores, no es infrecuente que se recurra a una enseñanza extremadamente pasiva. Pienso, por ejemplo, en una explicación sobre el funcionamiento del oído basada en la lectura de párrafos consecutivos del libro de texto por parte de los alumnos. Sin duda, la explicación que se puede conseguir con un vídeo o un DVD (del tipo del *National Geographic*) es infinitamente más potente que la tediosa y medieval lectura del libro de texto.

Suele faltar el espíritu de aventura, de lanzar hipótesis, de buscar y de hallar información sorprendente, de maravillarse para luego compartir con el resto de los compañeros. Es poco frecuente que en los temas explicados se vaya a lo último que se sabe al respecto. Por ejemplo, si se habla sobre el funcionamiento del oído, puede que no se trascienda el libro de texto y se busque qué es lo que hay en Internet al respecto. En definitiva, salvo alguna excepción, los contenidos curriculares no suscitan conversaciones apasionadas. No se suelen crear situaciones en las

que se haga ver el carácter controvertido del conocimiento. En un escenario de estas características, el profesor tendría que ser una especie de líder intelectual y emocional, alguien capaz de provocar y moderar los debates. Muchas veces se plantean preguntas cuya respuesta se conoce previamente de manera que se trata de buscarlas en el libro de texto.

No terminan de aflorar los conocimientos que sin duda poseen los alumnos. Por ejemplo, en una clase el profesor duda si un mega son mil k. Ningún alumno ayuda al profesor, pese a que con toda seguridad se habrán planteado qué capacidad tiene el reproductor de MP3 que acaban de comprar.

No obstante, parte de las tareas que acometen los alumnos pueden implicar nuevos saberes. Véase como botón de muestra este ejemplo de un trabajo común sobre un centro de interés en Ciencias Sociales.

- La motilla de Santa María de Retamar; referencia histórica y grado de conservación y protección.
- Noticia sobre la visita a la exposición sobre el Egipto faraónico.
- Breve noticia sobre la iglesia de Argamasilla; referencia histórica, últimas restauraciones y aspectos que se deberían restaurar o mejorar su conservación.
- Noticias sobre la población de Argamasilla (diversos aspectos, diferentes noticias): datos últimos de cantidad de población, distribución por sexo y edad, inmigrantes, datos socio-económicos (parados, población activa, población por sectores de actividad...); (datos del INE) o noticias sobre conflictos raciales o xenofobia... De este punto salen varias noticias. Consultar al profesor.

Si a alguien se le ocurre otro tema, que lo consulte con el profesor.

Cada grupo de trabajo elegirá uno de ellos, no pudiendo elegir dos grupos el mismo (Por tanto, hay que «pedirse» noticia).

Es una propuesta de trabajo muy atractiva. Sin embargo, esto forma parte del trabajo que se hará a lo largo de un mes junto con el resto de contenidos curriculares de la asignatura y junto a otras nueve asignaturas. Resulta difícil pensar que sea factible profundizar mínimamente en cualquiera de las atractivas propuestas planteadas. Lo normal es que el alumnado termine recurriendo a la estrategia de copiar y pegar y no a la de investigar. Todo ello, además, tiene lugar en un escenario escolar (y con casi total seguridad extraescolar) en el que no se trabaja la prensa diaria.

Quizás otro tanto de lo mismo ocurra con lo que se plantea acometer en una de las unidades, también de Ciencias Sociales.

Reflexionar y escribir sobre: quién hace las obras artísticas vistas; quién las manda hacer y quién las paga; para qué las manda hacer; qué reflejan las obras; a quién va dirigido (quiénes presencian las obras; quiénes «leen» una escultura, una pintura, un relieve...). Pensemos en las diferentes artes, por ejemplo del Románico y del Gótico: de qué son reflejo; qué enseñan y con qué intención; a quién pretenden enseñar... Con todo esto, tratad de «construir» una redacción breve (de por ejemplo seis líneas como mínimo).

Al igual que en el caso anterior, la idea es excelente. Pero si se piden poco más de seis líneas se está solicitando la opinión del tertuliano, o sea, el vacío.

La sensación de exterioridad con respecto al conocimiento se traduce en que lo que más suscite discusiones acaloradas –y una terrible pérdida de tiempo– sean las calificaciones.

[En una de las clases]

Alumno: ¡Callaos!, ¡qué diga las notas y luego hablamos!

Profesora: Diré las notas al final.

Alumno: Pues no vamos a hacer nada.

Pese a que las aulas cuentan con un buzón de sugerencias, se sobreentiende que se trata de opiniones sobre el ambiente del aula, para hacer comentarios sobre el cumplimiento de las normas, para denunciar cualquier situación molesta. Aunque el profesorado manifiesta con este buzón una clara intención de escuchar y tener en cuenta las opiniones del alumnado, éstas se quedan en los aledaños del núcleo educativo.

En este contexto, no resulta extraño que se produzca algún que otro enfrentamiento, pese al ambiente de cordialidad general, entre profesores y alumnos.

En medio de una cierta sensación de aburrimiento, el dictado rebaja el nivel de ruido («¡Qué silencio!», dice una alumna). Parece que se está acometiendo una labor mecánica. Continuamente se pide la repetición de palabras o se pide que se ralenticen la lectura («¡Espera!»).

Hay profesores que hacen todo lo posible por remitirse al centro de interés y que al hilo de él –en este caso, los medios de comunicación– introducen cuestiones de actualidad –lo que sucede en la clase de Francés– como las huelgas y manifestaciones contra la contratación temporal para jóvenes que se estaba debatiendo en esos momentos en Francia.

Cuando se parte de cero

Quizás el caso más duro de enseñanza previa que prácticamente no ha servido de nada lo tenemos en los idiomas extranjeros. En Argamasilla, a diferencia de lo que ocurre en prácticamente cualquier ciudad, no hay academias de idiomas, ni cines en versión original –ni siquiera hay cine–, ni estudiantes extranjeros. Es decir, no hay un entorno comunitario que facilite el aprendizaje de idiomas. La televisión podría ser una buena plataforma como en Portugal o los países nórdicos, pero no parece que nuestros gestores del «ente» estén por la labor. Prácticamente todo lo que saben –que desconocen, más bien– es lo que hayan podido aprender en la escuela, con lo cual tenemos un experimento casi de laboratorio sobre lo que la escuela pueda hacer por sí misma en este respecto.

La situación es un tanto desesperante hasta el punto de que habría que replantearse la enseñanza de los idiomas. No es de recibo que en segundo de la ESO los alumnos pronuncien el inglés como si fuera castellano.

Como ya hemos visto, las ejemplificaciones del libro de texto se remiten a frases casi imposibles sobre las que ya Gila ironizó en uno de sus desternillantes monólogos. Sin embargo, la enseñanza de idiomas es un terreno privilegiado para hablar desde lo cotidiano. En una de las preguntas del libro, se planteaba la pregunta: *Do you sing at the shower?* Sería una ocasión propicia para hablar de las costumbres de cada cual en la ducha o con relación al canto. Sin duda, las letras de las canciones favoritas –que se pueden descargar fácilmente en Internet– de los alumnos serían una fuente intensamente motivadora. Otra posibilidad sería el intercambio de e-mails con chicos y chicas de centros de países de habla inglesa.

En Francés, el desastre es similar, con el doble agravante de que su estudio empieza en primero de la ESO –lo que visto lo que se sabe de inglés no es demasiado grave para este idioma– y con que Francia –a diferencia del mundo anglosajón– carece del más mínimo glamour para la práctica totalidad del alumnado. En una clase que tiene lugar en el aula informática, el alumnado desconoce prácticamente todo sobre el cine hecho en Francia o sobre su música.

En las clases de Música, la situación es similar. De nuevo, la falta de apoyo del contexto, tanto en el ámbito local de Argamasilla como en España en general, es clave. No es el nuestro un país en el que sea habitual que las gentes dispongan de instrumentos musicales en casa –más allá de la inevitable flauta que la escuela obliga comprar–. Sin embargo, y esto es algo de lo que se podría partir, los consumos de música –tanto legales como ilegales –bajados de la red o «pirateados»– son considerables.

Dos ejemplos de prácticas educativas excelentes: Música y Matemáticas

Feito (2006) diferenciaba entre asignaturas de tipo taller y asignaturas académicas. Es posible detectar una cierta homogeneidad en los estilos docentes y los materiales curriculares en función del tipo de asignatura que se imparta. En las asignaturas de tipo taller -las cuales, por desgracia, siguen siendo las «marías»- los alumnos hacen en pequeña escala lo mismo que los profesionales de la materia correspondiente. Es decir, en clase de plástica para aprender a pintar pintan, en la educación física hacen ejercicios físicos, en la de música practican con instrumentos musicales.

Sin embargo, en las asignaturas que componen el núcleo duro de la enseñanza prepondera la práctica consistente en que el profesor explica y el alumno escucha. La propia disposición del aula con los asientos de los alumnos orientados hacia el profesor fomenta este tipo de relación.

No obstante, no quisiera resultar ni demasiado elogioso con el profesorado de las asignaturas de tipo taller ni injusto con los de las convencionales. En ocasiones, se dan cruces. Es decir, a veces las clases-taller funcionan como las convencionales y, también ocasionalmente, las convencionales funcionan como los talleres.

Lo que aquí pretendo traer a colación no es tanto la figura de profesores dotados de una excepcional personalidad docente -que también comparten algunos de los profesores y profesoras de otras asignaturas- como una serie de elementos estructurales que permitirían que este tipo de prácticas pudieran extenderse al conjunto del sistema educativo. Explicaré lo que he observado en dos sesiones de las asignaturas de Música y Matemáticas.

Clase de Matemáticas

Lo que aquí se explica es una prueba obvia de que una asignatura aparentemente abstracta, abstrusa y arcana como las Matemáticas puede convertirse en algo vivo, conectado con la realidad cotidiana y que sirve para explicarse acontecimientos y objetos con los que la gente tropieza sin darse cuenta. Ésta es la función del artista y del científico: hacernos ver lo que tenemos delante de las narices y no somos capaces de percibir, hacernos ver el mundo con unos ojos mucho más abiertos y plenos de entusiasmo. Se trata de una actitud de la que los estudiantes se contagian con una facilidad pasmosa. Por lo demás, es increíble la cantidad de recursos que se pueden encontrar en la Web. En particular, destacaría los contenidos de una página que se titula «Zaragoza matemática» como prueba del modo en que las Matemáticas nos arrullan desde cualquier rincón.

En la sesión observada, se va a trabajar el tema de las parábolas. Inmediatamente, el profesor conecta con los alumnos y alumnas. Éstos se organizarán por grupos de manera que todos pasen por los tres ordenadores. El profesor invita a que los chicos y chicas se expliquen en sus propias palabras. Entre medias, anuncia que desea planificar con ellos las dos sesiones que quedan antes de las vacaciones de Semana Santa. A su vez, indica que dirá las notas, pese a que aquí ningún alumno se las ha reclamado.

El profesor explica sentado desde uno de los ordenadores rodeado por un público atento. Continuamente solicita razonamientos: ¿qué hace una parábola?, ¿podría encenderse una cerilla situada en el foco de la parábola?, ¿dónde habéis visto cerca de vosotros una parábola?

En las webs que están visitando, aparecen parábolas de visitas escolares que han realizado (Ciudad de las Artes o el Oceanographic de Valencia o las parábolas de Robledo de Chavela en Madrid). El profesor hace gala de una extraordinaria agilidad en la utilización de recursos. Pide a una alumna que le deje la cadena que lleva colgada al cuello para poder explicar qué es una catenaria. Explica las bóvedas en arquitectura para lo que se remite a las viviendas típicas (los antiguos bombos que servían para guardar ganado y eran también refugio de pastores) que hay en las proximidades de Argamasilla.

Al hilo del ritmo trepidante de las explicaciones, el profesor se ríe con los alumnos, solicita su opinión, reformula sus palabras, a veces las recoge tal cual, plantea las dudas que a él le surgen a partir de las inteligentes observaciones de los chicos y de las chicas, señala que las afirmaciones que hacen son parcialmente verdaderas y les invita a ir más allá.

Tiene respuestas ingeniosas para cualquier cuestión, aunque, cuando es el caso, manifiesta su ignorancia, fruto inevitable de una enseñanza abierta al mundo, y pide la opinión de los alumnos para que le den pistas. Trata continuamente de partir de lo que saben los alumnos.

Pese a todo, de vez en vez ha de llamar al orden, lo que hace con un tono afable a la vez que enérgico.

Al visitar algunas de las webs, se encuentran con contenidos que son de cuarto de la ESO, pero que estos estudiantes ya conocen. Todo ello es un argumento en pro de que la experiencia habría de abarcar a toda la ESO.

A continuación, van a completar por parejas el trabajo que iniciaron en la sesión anterior. De paso quiere mirar los exámenes con ellos para ver lo que han hecho bien y lo que han hecho mal. Se trata de seguir una serie de pasos para hacer una parábola utilizando el programa Excel.

Pese a que al alumnado le cuesta desenvolverse en la lógica de la introducción y la manipulación de datos en el ordenador -algunos tardan una eternidad en

hacer el ejercicio-, a todos se les ve fascinados y ansiosos por saber qué resultado alcanzarán.

Por ejemplo, en el *Proyecto Realistic Mathematics Education* se considera que saber matemáticas es hacer matemáticas, lo cual comporta, entre otros aspectos, la resolución de problemas de la vida cotidiana. Uno de sus principios básicos afirma que para conseguir una actividad matemática significativa hay que partir de la experiencia real de los estudiantes. Otros principios importantes son que hay que dar al estudiante la oportunidad de reinventar los conceptos matemáticos y que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser muy interactivo (Vicenc Font Moll, 2006, p. 53).

Como decía Deanna Kuhn², el aprendizaje inquisitivo es superior a la instrucción tradicional porque implica a los estudiantes en una investigación auténtica de fenómenos reales, de manera que se desarrollan destrezas de los científicos profesionales.

La clase de música

En la sesión que analizo, la profesora propone trabajar sobre el centro de interés. Se trata de un trabajo de campo en el que cada grupo ha de entrevistarse -y grabar en cámara de vídeo- con personas mayores y pedirles que les canten alguna canción, que hagan algún baile o que toquen algún instrumento musical. «Todos conocemos a gente que sabe algo de música», indica la profesora.

A partir de aquí, se ha de elaborar una encuesta con los datos personales del entrevistado. Además, se confeccionará una ficha con datos musicales que contendrá el título de la canción, dónde y de quién la aprendió, de qué tipo de canción se trata -canciones de mayo, de la siega, de la siembra, etc.-, de qué forma musical se trata. Deben aprovechar la Semana Santa para hacer el trabajo, ya que es una ocasión en la que es frecuente que se reúna la familia. En caso de que los alumnos no dispongan de cámara de vídeo, podrán utilizar las que suministra el centro.

Seguidamente, vuelven al tema de la textura musical que estaban trabajando en la sesión anterior. Lo explica desde el teclado electrónico, de manera que lo pasa del sonido de piano al sonido de órgano. A continuación cambia de nuevo el sonido y manteniéndolo suena como una gaita al estilo de Carlos Nuñez.

² *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

Posteriormente, ejemplifica al piano el acorde y el arpeggio. Explica, igualmente con el piano, lo que es un acorde y lo que es un arpeggio. Ejemplifica la monodia con un CD de música antigua –cuya escucha provoca una cierta hilaridad–. Hace referencias a músicos que el alumnado puede conocer como La oreja de Van Gogh o Álex Ubago. Después, pone una pieza de violines que ejemplifica el canto y el movimiento de un pájaro, ante una indiferencia casi absoluta por parte del alumnado.

Entroncando, una vez más, con los centros de interés, pone un fragmento del DVD de la película *Historias de la radio* (es en blanco y negro y esto provoca una leve decepción).

Acaban la clase practicando algún ritmo. Se trata de marcar compases con sus respectivos acentos. Consigue implicar a todo el mundo. No obstante, más de uno termina por perderse a medida que se incrementa la velocidad del ritmo.

A modo de conclusión: logros y limitaciones

Sin ningún género de dudas, el principal e importantísimo logro de esta experiencia es haber conseguido que todo un grupo de profesores de dos grupos de un mismo curso trabajen conjuntamente. Más allá de que la experiencia pudiera carecer de continuidad o que terminase siendo un estrepitoso fracaso –cosas ambas en extremo improbables–, el hecho de haber trabajado conjuntamente, de haber compartido puntos de vista, ilusiones, dudas, etc., crea un ambiente de bienestar psíquico, de sentido de comunidad y de compañerismo que impide hablar de fracaso sea cual sea el resultado final. Mi impresión como fugaz espectador es haber visto a un grupo de profesionales felices, entusiasmados con lo que hacen. Una escuela con este tipo de profesores va camino del éxito.

Sin embargo, y pido al lector que no olvide el carácter novedoso y precipitado de la experiencia, hay algunas consideraciones críticas que no puedo obviar. La primera y fundamental es que no basta, pese a que sea un éxito considerable, con la globalización curricular. Necesariamente, y sé que es extraordinariamente difícil, el currículum ha de ser además primigeniamente democrático, debe partir de las inquietudes de los jóvenes para desde ahí alcanzar cotas elevadas de conocimiento. Esto es lo que decía James Beane:

En primer lugar, el currículum se crea, literalmente, de abajo arriba: a partir de las preguntas y las preocupaciones de los propios alumnos. De este modo, aumentan

muchísimo las probabilidades de que los conocimientos y las actividades se contextualicen cuanto sea posible con las propias experiencias anteriores de los alumnos. En segundo lugar, como las actividades se definen en grupo, los alumnos tienen la posibilidad de señalar cuál creen que es la manera más adecuada de abordar los conocimientos y la experiencia. En tercer lugar, a medida que el proceso pasa de las preguntas individuales a las de grupo, y de las preocupaciones personales a las del mundo en general, los alumnos experimentan directamente la integración de los saberes personales y sociales. (2005, p. 84)

Pese a lo atractivo de la experiencia, se sabe de alumnos que no se dejan entusiasmar por la nueva propuesta, que inevitablemente van a abandonar el sistema educativo con un magro certificado de escolaridad. Y varios de los alumnos se quejan de que la experiencia consiste en añadir al currículum oficial el trabajo que suponen los centros de interés -declaran sentirse cansados de tanto investigar-, de manera que pudieran sentirse identificados con algunas de las agudas reflexiones que hiciera a comienzos del siglo XX Stefan Zweig.

Para nosotros, la escuela era una obligación, una monotonía tediosa, un lugar donde se tenía que asimilar, en dosis exactamente medidas, la “ciencia de todo cuanto no vale la pena saber”, unas materias escolásticas o escolastizadas que para nosotros no tenían relación alguna con el mundo real ni con nuestros intereses personales (2001, p. 51)

Esta relación de exterioridad se detecta en la desnudez ornamental de las aulas -es un espacio que no sienten como propio- y en el contenido de las cartas que depositan en el buzón de normas y sugerencias, cartas todas ellas ajenas al decurso de la vida académica -contenidos curriculares, estilos docentes y otros- de la aulas.

El deseo de controlar la propia actividad quizás se exprese en la unánime petición de hacer un uso más intensivo de los ordenadores y del aula informática -pese al riesgo de que la autonomía se pudiera traducir en una pereza lúdica indolente.

Conviene no perder de vista que un instituto de secundaria en una población de carácter básicamente agrícola de poco más de siete mil es una agencia de modernización. No hay en el pueblo un grupo profesional de clase media -más allá de dos o tres médicos, el secretario del Ayuntamiento y los maestros de los colegios- cuyo universo cultural esté próximo al del propio profesorado y que pudiera actuar a modo de enlace entre lo universal, representado por el instituto, y lo local-comunitario. Esto

hace que, en diversas ocasiones, el profesorado pueda sentirse, especialmente en sus estilos de vida, como muy distinto de la población del entorno y que, en consecuencia, prefiera residir en el más populoso y cercano municipio de Tomelloso. De hecho, en mi conversación con tres madres de alumnos de los cursos de segundo se detectaba un conocimiento un tanto superficial de la experiencia, como si ésta fuera una cosa de profesores ante la que su opinión no valiera gran cosa.

Finalmente, una observación metodológica. Lo que aquí se escribe es el fruto de tres días de observación, lo que significa asumir el riesgo de que haya importantes distorsiones de la realidad. Sin duda, puedo haber observado las mejores clases de ciertos profesores y las peores –o menos afortunadas– de los otros. Soy consciente del incómodo riesgo de que se pueda interpretar mi análisis en términos de jerarquización, del establecimiento de una lista de buenos y malos profesores, de buenas y malas prácticas. Sin embargo, debo decir dos cosas. La primera es que más allá de lo bien o mal que se hagan las cosas, el mero hecho de participar de una experiencia de este tipo convierte a los profesores que forman parte de ella en profesionales dispuestos a superarse, a hacer que las cosas cambien. La segunda es que, más que describir rasgos personales de «buenos» profesores, he pretendido centrarme en rasgos estructurales: entusiasmo, destreza lingüística, especial predisposición para escuchar y reformular lo que los alumnos dicen, papel secundario del libro de texto, etc.

Concluyo agradeciendo a los profesores y profesoras de esta experiencia su innegable buena voluntad al haber admitido de buen grado la presencia de un observador –cosa que no siempre es agradable– en sus aulas. Con profesores y profesoras como de los que aquí se habla nuestra educación está en buenas manos.

Referencias bibliográficas

- BEANE, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- DANKER, A. C. (2005). *Multicultural Social Studies. Using Local History in the Classroom*. Nueva York: Teachers College.
- FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- FONT MOLL, V. (2006). Problemas en un contexto cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, 355.
- KUHN, D. (2005). *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- ZWEIG, S. (2001). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado.



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

ESCARTÍ, A. (COORD.), GUTIÉRREZ, M. Y PASCUAL, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó. 141 pp. ISBN: 84-7827-414-6 (Pedro Gil Madrona)

FREIRE, E. (2006). *Mileuristas: Retrato de la generación de los mil euros*. Barcelona: Ariel, 213 pp. ISBN: 84-344-4498-4 (Pablo Montero Soto)

GÓMEZ BAHÍLLO, C. (COORD.), PUYAL ESPAÑOL, E., SANZ HERNÁNDEZ, A., ELBOJ SASO, C. Y SANAGUSTÍN FONS, M.V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 218 pp. ISBN: 84-690-0741-6. (Maravillas Campillo Meseguer)

HIJANO DEL RÍO, M. (2007). *Las experiencias piloto en la Universidad de Málaga. El Espacio Europeo de Educación Superior en las aulas*. Málaga: Universidad de Málaga. ISBN: 978-84-611-5275-9 (Ángela Caballero Cortés)

MONJAS, R. (COORD.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila (Francisco Javier Castejón Oliva)

NAYA GARMENDIA, L. M.; DÁVILA BALSERA, P. (COORDS.) (2006): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. San Sebastián. España, Ed. Erein. 2v. 511 pp. (Tomo I) y 599 pp. (Tomo II). ISBN: 84-9746-331-1; 84-9746-334-X (Cristina Manzanedo)

POZO, J., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. 459 pp. ISBN: 84-7827-432-4 (Sara Redondo Duarte)

VV.AA (2007). *En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios (1907-2007), Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª Época, 63-64, Diciembre 2006, Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza), Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Ministerio de Cultura, Fundación Caja Madrid. 347 pp., ISSN: 0214-1302 (Leticia Sánchez de Andrés)

Libros recibidos

ÁLVAREZ-URÍA, F. (ed.) (2007). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Morata.

BELTRÁN, M.; CASACUBERTA, A.; GALLART, J.; GINÉ, N.; LAGLERA, A.; MENOYO, M. DEL P.; PARCERISA, A.; PARÍS, E.; QUINQUER, D.; ROCA, C.; SOLER, A. M.; TRAVÉ, M. (2006). *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y síntesis*. Barcelona: Graó. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

CALVO, G.; CAMARGO ABELLO, M. y GUTIÉRREZ DUQUE, M. (2006). *Política Educativa, equidad y formación docente*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional; Colciencias Colombia; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

COBO, R. (ed.) (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia; Catarata.

ECHAZARRETA SOLER, C. Y ROMEA CASTRO, C. (2007). *Literatura universal a través del cine*. Barcelona: Horsori.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.

GOLOMBOK, S. (2006). *Modelos de familia ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Graó.

GÓMEZ, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.

GÓMEZ MARTÍNEZ, A. Y ACOSTA JIMÉNEZ, W. A. (comps.) (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros: saberes y experiencias en cuatro escuelas normales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

LÓPEZ MUÑOZ, M. A. (2006). *Materiales curriculares de salud alimentaria en Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

ANSÓ DOZ, R. (2007). *Tejiendo la interculturalidad. Actividades creativas para el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

LOZANO PAZ, M. (2007). *Sobre a educación para a ciudadanía e os dereitos humanos*. Santiago de Compostela: Fundación Cultura de Paz.

PINILLA DÍAZ, A. V. Y TORRES AZOCAR, J. C. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre*. Bogotá: D'vinni Ltda.

VERA, J. M^a.; MORA, V. Y LAPEÑA, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes: guía práctica para el trabajo diario del equipo directivo*. Barcelona: Graó.

VILELLA MIRÓ, X. (2007). *Matemáticas para todos. Enseñar en un aula multicultural*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

ESCARTI, A. (COORD.) GUTIÉRREZ, M. Y PASCUAL, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó. 141 pp. ISBN: 84-7827-414-6

¿Cómo nos hallamos de valores en la escuela, y en concreto en la Educación Física y los deportes? Los valores existen y residen en la escuela, de eso no hay duda, pero su trabajo consciente, explícito, intencionado y su misma evaluación, ¿gozan de buena salud? Este propósito intenta abordar el presente libro ya que sitúa el tema en cuestión y propone un programa que promueva en los niños aprendizajes declarativos y procedimentales en valores de responsabilidad personal y social en Educación Física.

La Educación Física es un área que en el desarrollo de la misma las interacciones que se producen, tanto motrices como socio-afectivas, son mayores que las que se pueden encontrar en otras áreas. En efecto, dentro del complejo de alternativas metodológicas que se proponen, podemos destacar que las que más se utilizan en el ámbito de la Educación Física son el diálogo y la reflexión.

Sin embargo lo importante no es debatir y reflexionar sobre los valores sino vivirlos aplicándolos. Se trata de hacer reflexionar al alumnado sobre su actuación en las diversas tareas motrices desarrolladas. Ahora bien, el compromiso moral debe ser asumido bajo una perspectiva global, donde se responsabilicen todos los agentes de influencia (profesores, chicos, padres, dirección escolar), ya que la sola actuación de un maestro desde el área de Educación Física difícilmente supondrá cambios significativos en la promoción de los valores en el alumnado.

Ciertamente como señala el profesor de la Universidad de Illinois Don Hellison en el prólogo de la obra «el deporte y la actividad física son a menudo populares entre los niños y jóvenes y pueden, servir de “gancho” para enseñar habilidades para la vida». Sin embargo, como asegura Don Hellison, el deporte enseñará habilidades para la vida dependiendo de las estrategias que utilicen quienes sean los que las pongan en marcha.

El libro consta de cinco capítulos. El primero se ocupa del deporte y la actividad física como herramientas para el desarrollo psicológico y social en la infancia y en la adolescencia penetrando para ello en las estrategias para conseguir la socialización en valores y del desarrollo moral de niños y adolescentes a través de la actividad física y el deporte y de la importancia que para conseguirlo tienen la figura del entrenador, el educador y de los mismos padres.

El segundo entra de lleno en la base de la enseñanza para conseguir la responsabilidad social y personal. Presentan el programa: los aspectos conceptuales y metodológicos.

Describen los componentes del programa: las metas, los niveles de responsabilidad, las estrategias que siguen, el formato de cada sesión de trabajo y la misma evaluación y autoevaluación.

El capítulo tres está destinado a describir la aplicación del programa. El papel del profesor y su interacción con los estudiantes durante las clases de Educación Física.

El cuarto capítulo presentan el *modus operandi*, la unidad didáctica, las sesiones de trabajo, los contenidos en cada clase o sesión de trabajo para dar a conocer al lector los objetivos, contenidos, las tareas y juegos motores concretos y las metodologías específicas. Para ello nos presentan el modo de hacer a través de las propuestas de «Unidades Didácticas» en los juegos de bate y campo, los juegos malabares, aprender a patinar, acrogimnasia y el parchís de la salud.

El último capítulo nos muestra la evaluación del programa de responsabilidad personal realizada por los niños y por los maestros. Para lo cual presentan las dimensiones del cuestionario que utilizan, los procedimientos de observación y el mismo análisis de los datos que efectúan.

La obra finaliza con unos anexos que recogen las fichas de las unidades didácticas, las entrevistas a profesores y alumnos y las hojas de registro observacionales.

Estamos ante una obra novedosa, eminentemente práctica pero no exenta de una sólida fundamentación teórica. Los autores que llevan una dilatada carrera docente e investigadora en el campo de la actividad física y el deporte nos ofrecen su Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) llevado a la acción en nuestro país y en los Estados Unidos. El texto es una poderosa herramienta puesta al servicio de los profesionales de la Educación Física de suma necesidad en el momento actual ya que pretende colaborar en la solución de algunos problemas que en el presente la sociedad nos plantea. El material que se publica es rico y permitirá nuevas aproximaciones a los docentes de Educación Física, en temas de comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social. Sea bienvenida la obra al mundo de la educación en general y de la Educación Física en particular.

Pedro Gil Madrona

FREIRE, E. (2006). *Mileuristas: Retrato de la generación de los mil euros*. Barcelona: Ariel, 213 pp. ISBN: 84-344-4498-4

Tras haber realizado numerosos y valiosos avances en materia educativa, la sociedad española, al igual que en la práctica totalidad de los países europeos, se encuentra actualmente ante la esperada y menos temida encrucijada de qué hacer con esa juventud que se presenta como la más y mejor capacitada de todos los tiempos; como aquella que ha disfrutado de las mayores posibilidades de acceso a la universidad, y cuenta además con niveles de cualificación nunca antes rebasados, mientras asiste hoy perpleja, desde una cierta impotencia contenida, al desmoronamiento de sus previsiones laborales y salariales.

De muchos de los diversos porqués sociohistóricos que motivan esta paradigmática situación nos habla la última obra de Espido Freire; un libro con tintes autobiográficos donde la autora, desde una comprometida y entusiasta visión de la realidad, ahonda en las principales

claves para entender el estado de la juventud española. Un valiente ensayo, registro en el cual nos vuelve a sorprender en su faceta narrativa, que retrata a esa juventud mileurista como una generación que, tras haber crecido con la promesa de que podría llegar a tenerlo todo, se encuentra ahora desposeída de las certidumbres que supuestamente le aguardaban. Una imagen en cuya descripción se verán reflejados y definidos todos aquellos jóvenes que viven con un sueldo de unos mil euros mensuales, mientras a su alrededor se edifica una sociedad ociosa, opulenta y aparente, regida por las lógicas del entretenimiento, el consumo y la estética.

Bajo estas claves, el libro nos ofrece una original estampa de esos jóvenes que rondan la treintena, sin haber conocido otro mundo que el de las instituciones educativas y universitarias que les han amparado ya durante demasiado tiempo. Las mismas donde se vieron llevados a estudiar conforme a lo previsto en la Ley General de Educación y en la Ley de Reforma Universitaria, cuando, casi al unísono, se avecinaba ya la inminente irrupción de las reformas educativas (LOGSE y LOU) que vendrían a dejar obsoletas sus competencias y a devaluar sus titulaciones, obligándoles a prolongar su formación en el tiempo y en el espacio por medio de postgraduaciones, prácticas profesionales, estancias en el extranjero y demás estrategias de revalorización profesional en el mercado laboral.

Esos mismos jóvenes que parecen haber interiorizado las consecuencias de padecer el agudo síndrome de "titulitis" y la crónica dolencia de sobrecualificación que les alejan de los escasos puestos de trabajo disponibles, relegándoles a la resignada situación de aceptar las precarias condiciones impuestas por el mercado en forma de becas, «contratos basura», trabajos a tiempo parcial y otras fórmulas de incorporación transitoria y provisional al mercado laboral.

En definitiva, jóvenes que han dedicado una buena parte de su vida a prepararse para un futuro que no acaba de llegar, mientras parecen estar atrapados en el tiempo, a la espera de que algo inesperado suceda a fin de poder despojarse de su condición de mileuristas: rasgo que les define según los designios de la misma economía que los incluye como parte de sus potenciales consumidores, al tiempo que los excluye del acceso a las fuentes de capital.

Es en este tipo de abordaje identitario en el que nos sumerge la lectura de *Mileuristas: retrato de una generación*, a partir de sus múltiples incursiones en el terreno de los discursos, mitos y relatos otorgados a una generación que ha interiorizado tales atributos como una condición inexorable de su tiempo. Razón por la cual su definición no le viene ya dada exclusivamente por la posición que ocupa en el mercado laboral (como le ocurre a los trabajadores, parados, jubilados), sino por una categoría monetaria y salarial que delimita sus posibilidades de acceso a la vida socioeconómica y, por ende, de inserción social y cultural. De tal modo que la juventud deja así de ser definida como una etapa de transición a la vida adulta (en función de la edad y de su relación con el proceso de crecimiento y desarrollo personal), para ser a penas considerada por la capacidad de emancipación que le proporciona independencia económica, poder adquisitivo y movilidad en las lógicas mercantiles de la sociedad.

Desde esta óptica, aquella juventud que se autodefina por su condición económica podrá, de este modo, hacer visibles sus acuciantes preocupaciones de acceso a una vivienda digna, estabilización de condiciones laborales y salariales más equilibradas, presencia y protagonismo en la vida pública y social de sus comunidades, etc.; pues no en vano todas ellas constituyen derechos ampliamente reconocidos en la Constitución y en las correspondientes leyes que la desarrollan. A

la par, ello ha de ser necesariamente congruente con el desarrollo de una *ciudadanía activa* que contribuya, al tiempo, a rediseñar sus relaciones con la economía, incorporando sus pautas, hábitos y estilos de consumo al conjunto de prácticas económicas de una generación cuya actual definición no alcanza a expresar todas sus cualidades ambientales, sociales y culturales.

Si este modo de ser y de vivir de la juventud es o no momentáneo y pasajero, o si en efecto, como nos propone la autora, «la mayor parte de los mileuristas dejarán de serlo con el tiempo», es algo cuyo recorrido y trayecto que todavía podremos contemplar en lo sucesivo. Entre tanto, parece del todo irrenunciable que los cambios generados en la condición social de la juventud sean encarados como oportunidades de acción cívico-social para la trasgresión democrática de las actuales reglas del juego económico, por medio de una ética del consumo que - en sintonía con el parecer de Adela Cortina- tiene y encuentra en el notable acervo educativo-formativo de la juventud sus soportes pedagógico-sociales más firmes y sustantivos.

Pablo Montero Souto

GÓMEZ BAHILLO, C. (coord.), PUYAL EAPAÑOL, E., SANZ HERNANDEZ, A., ELBOJ SASO, C. Y SANAGUSTIN FONS, M.V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 218 pp. ISBN: 84-690-0741-6

La convivencia escolar es un proceso dinámico generado dentro de la institución educativa que involucra a todos sus miembros y que incide significativamente en el desarrollo personal, socioafectivo e intelectual de sus alumnos. Considerar el nivel de convivencia de un centro supone dar respuesta a unas cuestiones básicas: ¿Cómo son las relaciones interpersonales y grupales en los centros educativos? ¿Qué papel desempeña la familia, la sociedad, los medios de comunicación social y el propio sistema educativo en la formación de actitudes y conductas sociales? ¿Qué se está haciendo para favorecer las relaciones de convivencia en el entorno educativo? ¿Existe conflictividad relacional y, en caso afirmativo, cuáles son las causas?

Los centros educativos se encuentran inmersos en la sociedad y participan de los acontecimientos y problemas que en ella se viven, por lo que las preocupaciones y conversaciones que emergen en su espacio son un reflejo de lo que ocurre en la sociedad; lo que en ellos se vive responde a las tensiones, expectativas o euforias que se están produciendo en el entorno más inmediato en el que se encuentra ubicado. Su función socializadora se realiza a través de las interacciones cotidianas que se producen en las actividades diarias, en las conversaciones espontáneas, en los diálogos y debates sobre cuestiones específicas en las que los miembros de la comunidad educativa son capaces de llegar a acuerdos, establecer consensos, vivir con desacuerdos y establecer un ideario orientado a la práctica de valores democráticos.

Este libro contiene los resultados de una investigación socioeducativa realizada con el patrocinio del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por un equipo

de profesores de la Universidad de Zaragoza, durante los años 2005 y 2006, y está articulado en cuatro capítulos. En el primero se plantea el tema de la educación para la convivencia considerando la incidencia de la sociedad, la familia, los medios de comunicación y el grupo de iguales en la aparición y desarrollo del conflicto relacional, con especial referencia al acoso escolar y a las causas y factores que determinan este tipo de conducta antisocial. El segundo, contiene un análisis cuantitativo de la información obtenida de los cuestionarios recibidos de profesores, AMPAS y alumnos. El tercero presenta el discurso de los informantes, profesores, AMPAS y alumnos, que confirma y matiza con mayor profundidad lo expuesto en el análisis cuantitativo, al reproducir las voces de los distintos actores manifestando su percepción de las relaciones de convivencia y los conflictos relacionales producidos en el entorno educativo. En el último, se aportan unas conclusiones generales respecto a las relaciones de convivencia, proponiendo unas recomendaciones a las familias e instituciones educativas, considerando las acciones que ya se están desarrollando a nivel nacional y autonómico. Finalmente, se señalan los recursos y las estrategias que se deberían tener en cuenta para favorecer la convivencia en los centros educativos aragoneses.

El estudio se ha realizado bajo una doble dimensión metodológica: cuantitativa y cualitativa. Para la realización del análisis cuantitativo se remitieron unos cuestionarios a profesores, AMPAS y alumnos, de una muestra representativa de 63 centros públicos y concertados de los niveles educativos de 5º y 6º de Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio, distribuidos por zonas educativas, habiéndose obtenido una amplia participación de 8.984 alumnos, 623 profesores y 40 miembros de los AMPAS. Para el análisis cualitativo, se conformaron trece grupos de discusión con profesores, tres grupos de discusión de padres y tres grupos de discusión de alumnos.

En este libro se plantea lo que se debería hacer para favorecer la convivencia escolar y se recogen las expectativas y respuestas de los informantes, proponiéndose unas alternativas de actuación.

Esta investigación, cuya información se ha recabado de una muestra que es la mayor que se ha utilizado hasta la fecha en España para un estudio de este tipo, constituye una importante aportación para el conocimiento de las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria y forma parte del Plan de Convivencia que se está desarrollando en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Maravillas Campillo Meseguer

HIJANO DEL RIO, M. (2007). *Las experiencias piloto en la Universidad de Málaga. El Espacio Europeo de Educación Superior en las aulas*. Málaga: Universidad de Málaga. ISBN: 978-84-611-5275-9

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un reto para el futuro de la universidad en Europa puesto que para muchos docentes no sólo supone un cambio en las estructuras normativas, sino también la puesta en marcha de nuevas estrategias docentes y otras formas de enseñar. Los docentes universitarios poco a poco están asumiendo estas nuevas ideas con el

esfuerzo que supone realizarlo con un reconocimiento escaso. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga se dieron cita docentes que provenían de diferentes centros que estaban ensayando el EEES a través de las experiencias piloto. Durante varios días, la Facultad se convirtió en lugar de encuentro, debate, reflexión e innovación acerca de los futuros cambios a realizar y, por ende, sobre el futuro de la docencia universitaria. Se oyeron intervenciones a favor y otras más críticas con el procedimiento y sus consecuencias.

Este libro consigue mostrar una visión particular de los que intervinieron en su momento, ya que se compone con los textos íntegros de las comunicaciones presentadas. Tres son las ideas que nos sugieren su lectura. Por un lado, es evidente que los profesores universitarios podemos y debemos debatir sobre cuestiones comunes relacionadas con las estrategias utilizadas para impartir cualquier asignatura. Da igual el área de conocimiento a la que estemos adscritos, el centro del que provengamos o la materia que impartamos. Podemos encontrar temas comunes, preocupaciones, logros..., y departir y discutir públicamente sobre esos asuntos.

En segundo lugar, descubrimos que en la Universidad, muchos docentes demandan un cambio en la forma de dar sus clases. Son conscientes de que la enseñanza universitaria no puede quedarse anquilosada en tiempos y modos anteriores y buscan nuevas maneras de llegar al alumnado. Estos trabajos publicados así lo demuestran.

Por último, las comunicaciones expuestas pretenden desde la práctica cotidiana, dar forma y concretar este nuevo reto que afronta la universidad europea. Y eso es muy complicado, máxime cuando se realiza en el marco de las estructuras normativas y físicas que se pretenden olvidar. Sólo el esfuerzo y la dedicación de estos docentes pueden explicar estos resultados.

Es una obra que se valora desde su actualidad, vigencia y concreción puesto que se construye a partir de las experiencias concretas de los protagonistas.

Angela Caballero Cortés

MONJAS, R. (coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La enseñanza del deporte en la iniciación, y prioritariamente en las clases de Educación Física, lleva una tradición derivada de las propuestas del TGfU (Teaching Games for Understanding) (Bunker y Thorpe, 1982) que ha supuesto un evidente cambio, al pasar de dar prioridad a cómo entendemos la enseñanza del deporte derivado de una práctica social por y para el espectáculo y que beneficia a unos pocos, a una práctica que puede ser asumida por los niños y las niñas, independientemente del nivel que tengan que conseguir.

El libro que coordina Roberto Monjas nos muestra un detallado trabajo para realizar una enseñanza del deporte que avanza un poco más en el TGfU, porque ya no es una propuesta curricular, pedagógica y metodológica (Holt, Streat y García Bengoechea, 2002), sino que es

una demostración de cómo el profesorado, una vez diseñadas y puestas en práctica las tareas, expone sus ideas, preocupaciones, problemas, dudas, y sobre todo, soluciones ante las dificultades que ha comprobado en la situación real, directamente con el alumnado.

En el libro se expone una primera parte donde se presenta el grupo de trabajo y la metodología empleada. Es un ciclo de investigación acción, sin duda la forma más normal de entender una práctica como la que han realizado, suficientemente amplio como para contrastar los procesos, con todas las virtudes y defectos que pueden aparecer, y que ha supuesto una demostración de las resistencias iniciales, hasta las evidencias posteriores en la que hay un convencimiento de que verdaderamente es posible hacer algo que ya no es una perspectiva teórica.

La argumentación en su segundo capítulo, de la bondad deportiva, aunque creemos que ya ha sido suficientemente criticada por otros autores, nos ayuda a comprender por qué se hace esta propuesta práctica con el deporte.

El tercer capítulo pone en evidencia la dificultad para desarrollar tareas y actividades que tengan el marcado carácter que se expone en el TGfU, y que la mayoría del profesorado, cuando se explica esta perspectiva, tanto critica. Precisamente es aquí donde hay que enfatizar e insistir en la necesidad de un movimiento inteligente, y no la dedicación a un tiempo elevado de práctica sin sentido para el practicante, o que la mayoría de las veces el alumnado no entiende. Todavía hay personas que creen que la clase de Educación Física es un lugar donde se entra sin cerebro y sin mente, donde sólo entra el cuerpo. Nada más lejos de la realidad, si queremos que las personas tomen conciencia de la necesidad de la práctica, es sabiendo lo que hacen y por qué lo hacen, qué consiguen con lo que han realizado, algo que parecía que estaba implícito. Hay que hacer una práctica racional, que se entienda por qué y para qué se practica. No se trata de moverse de cualquier forma, hay que saber qué es lo que se hace, porque la práctica por la práctica es un sinsentido.

En este tercer capítulo, las tareas diseñadas proponen momentos de práctica y momentos de reflexión para el diálogo y el debate, con el fin de que se puedan exponer puntos de vista sobre cómo se ha entendido esa práctica. De esta forma se pretende que el alumnado y el profesorado muestren sus puntos de vista sobre lo que ha acontecido. La reflexión no es enemiga de la práctica, una y otra se complementan.

Se completa el libro con dos capítulos, uno sobre las recomendaciones que hacen los autores para las personas que vayan a poner en práctica mucho de lo tratado en este libro, de modo que se atiendan a las dificultades, algunas muy personales, pero otras pueden ser claramente generales, aunque con algunos matices. Y el último capítulo presenta las reflexiones que hacen los profesores que han puesto en práctica las sesiones, sus pareceres, inquietudes, dificultades, que nos llevan a compartir una forma de enseñar el deporte que hasta ahora había sido visto con cierto recelo por considerarlo un modelo teórico de difícil implementación.

Todavía nos queda mucho camino por recorrer en propuestas similares a ésta, y que tratan de evidenciar que los actos deben tener un entendimiento de quien los hace: para el profesorado, que es el caso de este libro, tiene más incidencia en Educación Primaria, aunque otros estudios en Educación Secundaria ya hayan adelantado algunos resultados (Mario); y para los

entrenadores y entrenadoras que se encuentran con la iniciación deportiva fuera de las clases de Educación Física porque seguro que estas iniciativas les ayudan a mejorar en sus enseñanzas. Falta ampliar estudios hacia el alumnado, de forma que podamos completar todos los aspectos que se encuentran en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso de los deportes, tenemos que ir ampliando el abanico, ya que, como ocurre en este libro, se inclina más una perspectiva como el TGfU hacia los deportes colectivos. Por otro lado, necesitamos estudios a medio y largo plazo, con el fin de comprobar la incidencia, ya que muchas veces, las investigaciones se centran en periodos relativamente cortos, y no sabemos todavía que grado de adherencia provoca estas propuestas.

En resumen, este libro debería ser utilizado por el profesorado de Educación Física que trata de enseñar el deporte en las clases de Educación Física, incluso entrenadores y entrenadoras que se encargan de la iniciación fuera de las clases, con el fin de otorgarle al deporte esa base educativa que en muchos casos, tanto adolece.

Francisco Javier Castejón Oliva

NAYA GARMENDIA, L. M.; DÁVILA BALSERA, P. (coords.) (2006): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. San Sebastián: España, Ed. Erein. 2v. 511 pp. (Tomo I) y 599 pp. (Tomo II). ISBN: 84-9746-331-1; 84-9746-334-X

Este voluminoso trabajo recoge las Actas del X Congreso Nacional de Educación Comparada, celebrado en Donostia-San Sebastián, entre el 6 y el 8 de septiembre de 2006, que tuvo como título: *El derecho a la Educación en un mundo globalizado*. Hay que agradecer a los organizadores haber escogido un tema tan relevante para la educación y para el desarrollo de las personas y de los pueblos, como es su carácter de derecho humano universal. Ello ha permitido abordar en profundidad el contenido de dicho derecho así como su dispar estado de realización según países ricos y pobres y según colectivos dentro de cada país.

El Congreso recoge cinco conferencias de personas de reconocido prestigio, como la ecuatoriana Rosa María Torres o Katarina Tomasevski, relatora especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación entre 1998 y 2004. Tomasevsky, por ejemplo, realiza un análisis lúcido y ameno de la interacción entre globalización y educación. Para ello, examina el paradigma educativo imperante, los actores que lo sustentan y su adecuación al modelo de la educación como derecho humano universal, todo ello acompañado de ejemplos recientes que ilustran enormemente su posición crítica.

Junto a dichas conferencias, el Congreso recoge las casi 80 comunicaciones presentadas, ordenadas en cuatro secciones. Bucear entre la enorme cantidad de información y análisis recogida constituye, sin duda, lo más interesante de esta publicación. Para facilitar la búsqueda de información, cada sección se divide en varios bloques:

1. El Derecho a la Educación	Los Organismos Internacionales y el Derecho a la Educación. Derecho a la Educación en el mundo.
2. Los Sistemas Educativos y el Derecho a la Educación	Educación pública/privada y financiación. Reformas educativas y evaluación de los sistemas educativos. Emigración y escuela inclusiva.
3. La Educación en Derechos Humanos	Educación en derechos humanos. Enseñanza para la paz, educación cívica y exclusión social. Experiencias prácticas en enseñanzas de los derechos humanos.
4. La Educación y los Derechos de la Infancia	La Convención sobre los derechos del niño y el derecho a la educación. Los derechos de protección a la infancia. La participación y escuela.
5. Investigación y Docencia en Educación Comparada	Investigación. Docencia.

Las dos primeras secciones recogen de manera pormenorizada diversos aspectos sobre el significado del derecho a la educación y su situación actual en el mundo. Las secciones tercera y cuarta están más centradas en lo relativo a la educación en derechos. Finalmente, la sección quinta está dedicada a la investigación y docencia en educación comparada, distinguiendo los dos ámbitos que dan título a la sección.

En las dos primeras secciones son muy interesantes las ponencias destinadas a visibilizar los obstáculos al derecho a la educación, incluso en los países ricos, donde un buen número de ponencias analizan la discriminación u obstáculos sociales, económicos o culturales que encuentran (¡aún!) determinados sectores de la población como las personas con menor nivel socioeconómico o las personas con discapacidad y, por supuesto, la población inmigrante. Ello significa que, de hecho, estos sectores encuentran especiales dificultades para el ejercicio de sus derechos.

A modo de ejemplo, encontramos entre las numerosas comunicaciones un brillante análisis sobre equidad y desigualdad en los sistemas educativos de España y otros países a partir del PISA 2003, un magnífico análisis histórico de lo que ha sido la educación de las mujeres en España, investigaciones sobre la realización del derecho a la educación de personas con necesidades educativas especiales, las dificultades de la educación intercultural en Europa, el posicionamiento actual de la educación en los grandes organismos internacionales, varias ponencias sobre las reformas educativas en América Latina o una amena investigación sobre educación y población reclusa en Brasil.

Animamos a conocer esta publicación, en la seguridad de que la enorme variedad de temáticas abordadas en cada sección y la excelencia de varias de ellas, conducirá al lector a encontrar más de una de su interés.

Cristina Manzanedo

Pozo, J., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. 459 pp. ISBN: 84-7827-432-4

La presente obra surge como una propuesta de cambio frente a la situación de deterioro continuo que vive nuestro sistema educativo. Según sus autores, cuando se trata de afrontar los retos que esa crisis educativa plantea, son de gran importancia las ideas y creencias de los miembros de la comunidad educativa sobre lo que está sucediendo en las aulas.

Aunque el cambio educativo implica intervenciones en muchos ámbitos de naturaleza diferente, el libro profundiza en la necesidad de que surjan nuevas ideas, nuevas formas de vivir el aprendizaje y la enseñanza, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. De este modo, los autores sugieren que, si queremos cambiar nuestras prácticas, nuestras formas de hacer, debemos repensar las concepciones implícitas que subyacen a esas prácticas.

Concretamente, el análisis de esta obra se enmarca en un contexto de educación formal y trata el estudio de las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje en la enseñanza. Para ello, en cada uno de los niveles educativos, se presentan estudios realizados por los autores en los que se emplean metodologías diversas (desde los análisis experimentales o el uso de cuestionarios, hasta las entrevistas clínicas semiestructuradas, las observaciones y los registros del discurso en aula).

Así pues, siguiendo la estela de esas ideas y creencias sobre la enseñanza, el libro se articula en tres partes. La primera de ellas trata las concepciones sobre el aprendizaje ante la nueva cultura educativa, estableciendo un marco teórico esencial para entender las propuestas defendidas en el resto de los capítulos, ya que el libro presenta diversos estudios e investigaciones realizados desde ese marco teórico.

La segunda parte propone conocer las teorías implícitas del aprendizaje que expresan y ponen en práctica alumnos y profesores en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Los estudios incluidos en esta sección han sido realizados en dos países y contextos diferentes, pero que comparten rasgos educativos comunes. Como muestra de ellas, pueden señalarse dos estudios evolutivos referidos al aprendizaje del dibujo y de la escritura, realizados en Bariloche (Argentina), a niños de 4 a 13 años. También se presentan otros estudios, como el realizado en Madrid con profesores de primaria en ejercicio y estudiantes universitarios que están finalizando sus estudios para ser profesores en esa misma etapa.

La tercera parte del libro muestra diversos estudios sobre las concepciones de docentes y estudiantes de la etapa de Educación Secundaria. Los dos primeros capítulos presentan los resultados de dos investigaciones en las que se contrastan las opiniones de ambos colectivos, profesores y alumnos. En cambio, los capítulos siguientes se centran únicamente en las ideas de los docentes.

De modo claramente diferenciado, la cuarta parte del libro, titulada «Las concepciones en educación universitaria», analiza fundamentalmente la representación de los procesos de aprendizaje en los alumnos universitarios, partiendo de procedimientos relacionados con la gestión del conocimiento, como la lectura o la elaboración de resúmenes. Esta parte se cierra con un capítulo centrado en el análisis del discurso de diferentes profesores, encargados de formar a futuros profesionales de la enseñanza en Bariloche.

«El cambio de las concepciones para la nueva cultura educativa» es el título de la última parte del libro. En ella se integran las diferentes aportaciones de los estudios y se extraen unas conclusiones generales en dos sentidos: por un lado, sobre las mejores formas de promoverlo y, por otro lado, sobre la instrucción y la propia formación docente.

Los autores de este libro nos muestran que es necesario dirigir el foco hacia una dimensión de la práctica educativa que no siempre se ha tenido en cuenta: la forma en que la perciben o viven los agentes educativos. Así, el conocimiento de esas concepciones no sólo ayudará a comprender mejor algunas de las dificultades de nuestros sistemas educativos para responder a las nuevas demandas de la llamada «sociedad del conocimiento» sino que, en la medida en que ese conocimiento contribuya a comprender mejor esos cambios, puede ayudarnos también a promoverlos o dirigirlos en la dirección deseada.

Sara Redondo Duarte

VV.AA. (2007). *En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios (1907-2007)*, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª Época, 63-64, Diciembre 2006, Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza), Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Ministerio de Cultura, Fundación Caja Madrid. 347 pp., ISSN: 0214-1302

La Fundación Francisco Giner de los Ríos conmemora con este número doble del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* el centenario de la creación de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), fundada en el año 1907. Siguiendo la tradición del *BILE* de la primera época (1877-1936) y su rigor científico, esta publicación recoge un conjunto de 17 estudios cuya calidad es considerable, aportando una visión global de los aspectos centrales de la actividad de la Junta.

Julián de Zulueta realiza un homenaje a José Castillejo, secretario de la JAE e impulsor de gran parte de sus iniciativas. Su testimonio directo, derivado de la amistad personal que unía a ambos, resulta de un valor excepcional. Por su parte, Margarita Sáenz de la Calzada realiza un acercamiento al perfil biográfico de este personaje; mientras que José Manuel Sánchez Ron, en un artículo de altísima calidad, analiza la relación de Castillejo con el ministro Alba, demostrando documentalmente la enorme influencia que el secretario de la JAE tuvo sobre la política científica del momento y cómo todas sus iniciativas estaban condicionadas por el asesoramiento de Cossío y Giner.

Manuel Suárez Cortina ofrece una visión general de la España de la etapa finisecular e inscribe la crisis del 98 entre los procesos de modernización-renovación política, económica, industrial y cultural que vivieron distintos países -no exclusivamente europeos- en el momento; el dinamismo de esta etapa permitió la cristalización y realización de un proyecto institucionalista tan ambicioso como la JAE.

Los vínculos entre la Junta y la Institución Libre de Enseñanza, así como la influencia de ambos organismos en la modernización de la cultura española, son analizados por José García-

Velasco que, además, aporta una panorámica general de los nuevos estudios e interpretaciones aparecidas desde 1987. Sus reflexiones sobre las relaciones entre Cossío y Castillejo y sobre los proyectos y la actividad incansable del grupo institucionista en el período 1882-1907, sugieren la necesidad de profundizar en estas líneas de investigación. Por otra parte, las relaciones existentes entre el Institut d'Estudis Catalans, la ILE y la JAE son presentados por Salvador Giner.

Alejandro Tiana y Gabriela Ossenbach exponen las actuaciones de la JAE en el ámbito educativo (inscribiendo su actividad en el contexto de renovación pedagógica y transformación de las estructuras educativas imperante en la España del primer tercio del siglo XX). Ambos autores se detienen en el análisis de la creación del Instituto-Escuela y de la política de pensiones de la Junta destinada a colectivos estratégicos del ámbito pedagógico (evaluando la influencia sobre los pensionados de los distintos movimientos educativos reformistas europeos). También dentro del ámbito pedagógico, Rosa María Capel se ocupa de la enseñanza de la mujer en la política educativa de la JAE y de sus actividades en favor de la integración femenina en el mundo de la investigación (especialmente de la disciplina pedagógica). Por su parte, Eugenio Otero estudia la etapa de Manuel Bartolomé Cossío, eminente pedagogo institucionista, como pensionado de la JAE en 1909 y relata su viaje de estudios (fundamentalmente a través de su correspondencia con Francisco Giner), su tarea como investigador de la Historia del Arte en esta etapa y sus reacciones y testimonios ante algunos sucesos trascendentales que ocurrieron en la España del momento (como el proceso y posterior fusilamiento de Francisco Ferrer).

El Instituto-Escuela y sus edificios e instalaciones son estudiados en el artículo de Elvira Ontañón y Luis Vázquez de Castro. Los autores exponen el origen de este centro educativo dependiente de la JAE, las características de sus enseñanzas y su metodología pedagógica, de las que derivaban directamente la estructura y concepción de sus edificios e instalaciones, que se describen en detalle.

La destacada labor de la Junta para Ampliación de Estudios en el ámbito de las ciencias es detalladamente estudiada en tres artículos de interés: Nicolás Ortega se ocupa de la labor de la JAE en la modernización de las investigaciones y la enseñanza de la geografía en España; Alfredo Baratas centra su atención en Santiago Ramón y Cajal, presidente de la Junta, y en la escuela de investigadores que surgió entorno a este premio Nobel (muchos de ellos pensionados por la JAE y que desarrollaron su labor en centros de investigación dependientes de la misma); y, por último, Santos Casado estudia la figura de Ignacio Bolívar, su labor al frente del Museo Nacional de Ciencias Naturales y, posteriormente, de la JAE y su influencia en la modernización de las investigaciones de historia natural en nuestro país.

La labor de la JAE en el ámbito artístico es también analizada, en este caso centrándose en la música, en el artículo de Leticia Sánchez. Por su parte, Salvador Guerrero expone el importante papel que tuvieron los arquitectos pensionados por la JAE en la introducción en España de la «arquitectura moderna» (a nivel técnico, legislativo, urbanístico, etc.).

Por último, dos artículos se ocupan de la Residencia de Estudiantes, uno de los centros más relevantes de la JAE. Isabel Pérez-Villanueva, en un excelente trabajo, presenta la política cultural de la Residencia, enmarcándola en su proyecto liberal y europeísta (que procuraba reivindicar lo mejor de la tradición cultural europea en el difícil período de entreguerras). Esta autora analiza las actividades de cooperación e intercambio internacional establecidas por la

Residencia de Estudiantes y las vincula con el espíritu institucionista. El *BILE* se cierra con un artículo de Álvaro Ribagorda, que realiza un estudio sobre la historia de la revista *Residencia*, órgano de expresión de la Residencia de Estudiantes, analizando la evolución de sus contenidos y objetivos y estableciendo sus vínculos con el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y la *Revista de Occidente*.

Sin duda este número del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* será una publicación de referencia, de enorme utilidad para todo aquel investigador o estudioso que pretenda trabajar sobre la Junta para Ampliación de Estudios.

Leticia Sánchez de Andrés

Normas para la presentación de originales

Revista de Educación (Madrid), N° 344

ISSN: 0034-8082

1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia 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 (Madrid)* 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 esta 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.mec.es o en 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 nombre³ y 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.

³⁾ 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.

⁴⁾ **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 nombres poco comunes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información ver www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes que 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 Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus - www.eric.es.gov/thesaurus.
 - Un **resumen**, que debe tener entre **200-250 palabras**, primero en **versión española** y después en **versión inglesa**, siendo ambas de idéntico contenido; ambas versiones serán publicadas tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. Siempre que sea posible, especialmente en el caso de las investigaciones, el resumen debe estructurarse de la siguiente manera: **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 **conclusiones principales**.²
 - 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 (ver Tesauro 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...) 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, 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 APA³ (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto)

• 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.

² 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).

³ Consultar en www.revistaeducación.mec.es o en www.apastyle.org.

- Solicitud de evaluación del artículo.
 - 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; ó 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 las 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 (MEC)
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 RE 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 (ver 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.mec.es)

Anexo II.- LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es)

Anexo III.- CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es)

Anexo IV.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.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 actuales 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. También se excluye 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: www.revistaeducacion@mec.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: dirección postal, profesión, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.