



BORDÓN

Revista de Pedagogía

S
O
C
I
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A



Calidad de Revistas
Científicas Españolas
FECYT | FUNDACIÓN ESPAÑOLA
PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA | 2012

B

2014 ABRIL-JUNIO
VOLUMEN 66 • N.º 2
MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número 2
2014

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.

Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* (según se indica en DICE-CINDOC): clasificada el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH - European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation, en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX (33/33). Aparece en CIRC-DIALNET (categoría A), INRECS (1º cuartil), MIAR (1º cuartil) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Sello de calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología). Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360º, DULCINEA.

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista colaboradora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

La Sociedad Española de Pedagogía (SEP), editora de *Bordón*, es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA) y de la World Education Research Association (WERA). Los miembros de la SEP adquieren automáticamente los beneficios de pertenencia a la EERA y a la WERA.



Redacción

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores sobre originales, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía

C/ Vitruvio, 8. 28006 Madrid. Tel.: 91 561 48 39.

Suscripciones

Toda la correspondencia sobre suscripciones y distribución debe remitirse a:

Bordón. Sociedad Española de Pedagogía

C/ Vitruvio, 8. 28006 Madrid. Tel.: 91 561 48 39.

Precios de suscripción institucional: España: 70 euros; extranjero: 90 euros. Número suelto: 20 euros.

Periodicidad

Bordón es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía
C/ Vitruvio, 8. 28006 Madrid (España)
Correo electrónico: sep@csic.es
Internet: www.sepedagogia.es

Patrocinios institucionales: Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958
ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

Bordón es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

CONSEJO DE REDACCIÓN - EDITORIAL BOARD

EDITOR JEFE/DIRECTOR - EDITOR-IN-CHIEF

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EDITORES ASOCIADOS - ASSOCIATE EDITORS

Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Carlos M^a Tejero-González. Universidad Autónoma de Madrid

CONSEJO EDITORIAL - EDITORIAL ADVISORY BOARD

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Ramón Pérez Juste. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Pilar Quicios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

Jesús Triguero Juanes. FIDE-Federación de Instituciones de Educación Particular (Chile)

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN - TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Antonio Arza Aldea

Pablo Cantero Palacio

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Valeria Aragone. sep@csic.es

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

José Luis Gaviria Soto. Presidente

Arturo de la Orden Hoz. Presidente Honorífico

Teresa Romañá Blay. Vicepresidenta primera

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Arturo Galán González. Secretario general

María Jesús Mohedano Fuertes. Vicesecretaria

David Reyero García. Tesorero

COMITÉ CIENTÍFICO - SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Víctor Álvarez Rojo. Universidad de Sevilla
Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú
Javier Argos González. Universidad de Cantabria
Alfredo J. Artilles. Arizona State University
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid
Jesús Beltrán Llera. Universidad Complutense de Madrid
Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
M^a José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid
Dimitar Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebaranz García. Universidad de Sevilla
M^a José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa
M^a Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili
Begoña Gros Salvat. UOC
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús M. Jorret Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco
Eduardo López López. Universidad Complutense de Madrid
Manuel Lorenzo Delgado. Universidad de Granada
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas
M^a Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Marisa Musaio. Università Cattolica del Sacro Cuore
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra
María José Navarro García. Universidad de Castilla La Mancha
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos
Ascensión Palomares Ruiz. Universidad de Castilla-La Mancha
María Jesús Perales. Universidad de Valencia
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela
M^a Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaume I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M^a Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
Jaume Sarramona López. Universidad Autónoma de Barcelona
M^a Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Tourián López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad de Navarra
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

Contenido

EDITORIAL / LETTER FROM THE EDITOR

- 7 Evaluación de la producción científica en educación. ¿Una nueva crisis?
Educational research evaluation. A new crisis?
Arturo Galán

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 13 Competencias básicas para la sostenibilidad: un análisis desde el diálogo disciplinar
Core Competencies for Sustainability: an Analysis from the Disciplinary Dialogue
Pilar Aznar Minguet, María Ángeles Ull Solís, María del Pilar Martínez Agut y Alberto Piñero Guillamany
- 29 Diferencias en el estatus social entre roles en “bullying”: un análisis sociométrico
Differences in Social Status according to Role in Bullying: A Socio-Metric Analysis
Fuensanta Cerezo Ramírez
- 43 Radiografía de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos: evolución y análisis de planes y estrategias formativas
Radiography of Teacher Training at the University of Burgos: Evolution and Analysis of Plans and Trainings Strategies
Vanessa Delgado Benito y Raquel Casado Muñoz
- 61 Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas
Cultural identity in a plural society: current proposals and new perspectives
Juan Luis Fuentes
- 75 ¿Los títulos de Administración de Empresas adaptados al EEES en España forman directivos emprendedores?
Do business degrees adapted to the EHEA in Spain develop entrepreneurial managers?
Antonia Mercedes García Cabrera, María de la Cruz Déniz Déniz, María Gracia García Soto, Josefa D. Martín Santana, Sonia María Suárez Ortega y María Katuska Cabrera Suárez
- 93 La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro
Living Together at School and the Task of Building Engaged Citizens for the Community: An Analysis of Previous Scholarship and Future Challenges
Laura García Raga y Ramón López Martín

- 107 La finalidad política y cívica de la educación. El origen de una tradición histórica en España
The political and civic purpose of education. The origin of a historical tradition in Spain
Juan Manuel Fernández-Soria y Alejandro Mayordomo Pérez
- 121 Arquitectura resistente determinante de liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria
Resistant Architecture Determinant of Educational Leadership in Secondary Schools
Cristina Moral Santaella y Francisco Javier Amores Fernández
- 139 Análisis del sistema español de indicadores de la educación. Una revisión crítica
Analysis of the spanish system of education indicators. A critical review
Pilar Tomás Gil
- 155 Dificultades percibidas por el profesorado de infantil para el desarrollo de la educación motriz
Barriers perceived by pre-school teachers for the development of movement education
María-Ángeles-Valdemoros-San-Emeterio, Ana-Ponce-de-León-Elizondo, Eva-Sanz-Arazuri y Rosa-Ana-Alonso-Ruiz

RECENSIONES / BOOKS REVIEWS

- 175 García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital
Marta Ruiz Corbella
- 177 Popham, J. (2013). Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa
Isabel Cantón Mayo
- 178 Vittadini, G. y Galán, A. (eds.) (2013) Dall'uniformità alla differenziazione. Le politiche pubbliche sull'università in Lombardia
Ramón Pérez Juste
- 181 Glenn, C. L.; Groof J. De y Stillings Candal, C. (eds.) (2012) Balancing freedom, autonomy and accountability in education
Arturo Galán

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

EDITORIAL / LETTER FROM THE EDITOR

Evaluación de la producción científica en educación. ¿Una nueva crisis?

Educational research evaluation. A new crisis?

ARTURO GALÁN

Director/Editor-in-chief de *Bordón*. Revista de Pedagogía

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66200

Nos encontramos en un momento delicado de la universidad española. La crisis económica ha generado un aumento de la presión sobre el profesorado universitario como consecuencia de la paralización de la convocatoria de nuevas plazas y los drásticos recortes en I+D. La plantilla de profesores se ve obligada a asumir la carga docente de los colegas jubilados mientras se reducen los sueldos y se rebajan los fondos para financiar proyectos de investigación. A ello se suma un sustancial incremento del tiempo requerido para el uso de plataformas digitales (Tirado y Aguaded, 2012) y para la realización de tareas burocráticas. Sin embargo, las evaluaciones de la productividad y de la calidad a las que se somete a un profesorado sobrecargado y a una universidad con los recursos mermados no han disminuido ni en número ni en nivel de exigencia.

La evaluación de la producción científica española en el campo de la educación ha sido muy controvertida desde sus orígenes, sobre todo desde que diera lugar a incentivos económicos mediante los conocidos tramos o sexenios de investigación (RD 1086, 1989). La Sociedad Española de Pedagogía, editora de *Bordón*, ha

jugado un papel importante en los últimos años como correa de transmisión del malestar existente entre la comunidad científica educativa por la forma de llevar a cabo esta evaluación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI). Prueba de ello fueron los dos documentos firmados por nueve sociedades científicas en 2009 y 2013¹.

Entre las propuestas que se hacían en el último documento podemos destacar aspectos que pueden parecer obviedades como la necesidad de que se realice una evaluación con garantías de objetividad, transparencia y publicidad, junto con una necesaria motivación de las evaluaciones negativas. Ciertamente son aspectos básicos que deberían estar presentes en cualquier programa de evaluación de personas (más aún si tiene implicaciones para la promoción, retribución, etc., es decir, afecta a la limitación de derechos), pero que ha sido necesario recordar a los responsables de la CNEAI por la reiterada falta de claridad y precisión de las convocatorias.

Además de esas propuestas básicas, se hacían otras de mayor calado que posibilitan, a partir de un baremo bien definido, objetivar las evaluaciones

a partir de la clasificación de las revistas según índices internacionales como el JCR de la Web of Science, el SJR de Scimago o el ERIH de la European Science Foundation (que acaba de ser transferido para su mantenimiento a la Norwegian Social Science Data Services), así como otros índices nacionales reconocidos y sostenidos con fondos públicos como DICE-ANCA, INRECS, RESH, DIALNET-CIRC, MIAR y sello de calidad FECYT. La filosofía de la propuesta es que, existiendo bases de datos reconocidas que establecen evaluaciones y *rankings* de revistas utilizadas en diferentes procesos de evaluación del profesorado universitario, no tiene sentido que la convocatoria de tramos de investigación sea tan ambigua que los solicitantes no puedan prever con un alto grado de seguridad cuál va a ser la puntuación asignada a sus contribuciones.

Es justo reconocer que hay voces contrarias a objetivar de este modo las evaluaciones porque podrían cometerse errores y dejarían sin función a los evaluadores de los comités de la CNEAI. También se argumenta que, evaluando así, no se juzga verdaderamente la calidad de los artículos presentados. Pues bien, ya hay experiencias institucionales que han probado la satisfacción de los profesores universitarios cuando se objetivan las evaluaciones (Galán y Muñoz, 2006). También se ha defendido que, cuando se parte de un baremo objetivo, las comprobaciones iniciales podrían realizarlas un grupo de administrativos cualificados, dejando a las comisiones de catedráticos no sin funciones, sino con otras nuevas y probablemente más adecuadas a su posición y saber: la supervisión del proceso, la consultoría en los casos que fueran dudosos y la motivación razonada de las evaluaciones negativas (Galán y Zych, 2011), consiguiendo así una mayor eficiencia de tiempo y de recursos humanos. Por otra parte, si nos fiamos de las bases de datos que evalúan revistas y del sistema de revisión por pares de las revistas científicas, no parece necesario revisar de nuevo los trabajos de los profesores solicitantes de los sexenios, pues estos trabajos ya han pasado el filtro de los editores y de los revisores especialistas. Pedir a los

miembros de los comités de evaluación que se lean y valoren todos los trabajos sería algo inviable, ineficiente y susceptible de un mayor grado de subjetividad, además de no contar con la necesaria especialización.

Con el sistema indicado en el documento-propuesta de las sociedades científicas también podría haber fallos, pero seguramente menos, más fácilmente revisables y no sistemáticamente en contra de los solicitantes. Los responsables administrativos y los evaluadores de la CNEAI deben pensar que dicho documento está firmado por las nueve sociedades científicas más importantes de educación y que, si hay un acuerdo tan unánime para hacer esa petición, es porque es necesario un cambio de procedimiento. En un mundo ideal, en otra cultura de evaluación o, incluso, en el ámbito de las ciencias exactas que comparten otra tradición, posiblemente este grado de concreción para objetivar no sería tan necesario.

Si lo que se pretende con el otorgamiento de sexenios es otra cosa distinta que la que se ideó en 1989, y premiar solo una especie de superexcelencia investigadora, entonces habría que diseñar un nuevo complemento específico diferente y mucho más atractivo económicamente, hasta el punto de que fuera capaz de atraer talentos internacionales (Galán, 2013). Pero la realidad es que ni fue esa la intención cuando se decidió en el año 1989 premiar la producción investigadora mediante los sexenios, ni tal hipótesis se deriva de los textos actuales de la convocatoria, que más bien manifiestan la producción *tipo* que sería exigible a un profesor *normal* en cada campo de conocimiento. Esa premisa explica los altos porcentajes de evaluaciones positivas entre los profesores que voluntariamente se someten a evaluación. Sin embargo, no ha sido esta la tónica en el campo de la educación, donde distintos factores como la imprecisión de los criterios de evaluación y su aplicación, la mezcla de los miembros del comité de evaluación (con escasa presencia de especialistas en educación) y, quizá, una imaginada y cambiante concepción de la

excelencia investigadora, han provocado un índice de fracaso inaceptablemente mayor a la gran mayoría de las áreas científicas evaluadas.

No obstante, aunque la CNEAI no ha publicado datos sobre los resultados de las evaluaciones después de 2009, parece que la buena reputación de los índices de impacto nacionales referidos anteriormente y su uso en las evaluaciones del profesorado de la ANECA, junto con el acuerdo de las sociedades científicas sobre cómo evaluar la producción científica en España y la presencia de dos miembros de educación en el Comité de 2013, ha producido una mayor claridad en los criterios de evaluación y su aplicación y, consecuentemente, una mayor y más racional tasa de evaluaciones positivas en el último año, aunque habrá que esperar a contar con datos reales.

La segunda gran preocupación que se plantea es que, con la crisis económica, los responsables políticos han decidido cortar la financiación a los grupos que crearon y mantenían los estudios de impacto de las revistas científicas de producción en castellano. Así, tres de las referencias más importantes (DICE, INRECS y RESH) han anunciado su parada por falta de recursos económicos. Lamentablemente, si no vuelve la pequeña financiación que requieren estos grupos especialistas en bibliometría para mantener dichos índices de impacto, España perdería su posición de referencia en Latinoamérica en este tipo de instrumentos y se contribuiría a rebajar de nuevo la visibilidad de nuestras buenas revistas científicas, reduciendo la producción investigadora en español evaluable —a efectos de selección, promoción o complementos retributivos— a las pocas revistas indexadas por una o dos empresas privadas extranjeras como Thomson Reuters y Elsevier, cada una con su particular estrategia en la selección e indexación de revistas en lengua no inglesa. De otra forma, se contribuiría al declive de buena parte de las revistas científicas educativas españolas de contrastada reputación y a limitar considerablemente la producción científica de calidad en castellano.

Sin duda, los investigadores españoles deben publicar en las revistas de mayor impacto y en inglés para mejorar los índices de producción científica de nuestras universidades, pero ello no debe significar que esta sea la única producción que deba ser considerada a efectos de evaluación ni que las revistas españolas o latinoamericanas no publiquen también artículos de calidad similar. Por ello, pensamos que la evaluación de la producción científica debe combinar ambas vías y ser, a la vez, sensible a las peculiaridades de ciertas áreas donde el interés potencial de sus temas de investigación es mucho más limitado para tener cabida en revistas internacionales (Aliaga y Correa, 2011).

Finalmente, y en relación con lo anterior, no es pertinente despreciar la publicación de las investigaciones educativas en formato libro. El libro sigue siendo un elemento fundamental de difusión científica. Para conseguir una valoración más objetiva de dicha producción, habrá que avanzar en acuerdos bien fundamentados en los distintos campos de conocimiento y en proyectos en la línea de clasificaciones como la del SPI² (Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences).

Otro de los efectos de la crisis se ha hecho notar en la financiación de los proyectos de investigación, donde la educación no es precisamente un área prioritaria en la política científica internacional. Por una parte, a falta de fondos, aumenta la competitividad entre proyectos y disminuye el dinero disponible a asignar a cada proyecto. Por otra parte, se plantea de nuevo el problema de la objetividad y la coherencia de las evaluaciones de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) en un escenario mucho más complicado que en el caso de los tramos de investigación.

Todo lo dicho no puede ni debe desligarse de la importancia que tiene la función docente del profesorado universitario, que queda deslucida ante el fuerte énfasis puesto en la investigación, pese a los nuevos enfoques y al incremento también de la presión evaluativa en este ámbito

(De Juanas y Beltrán, 2014). Por ello, los esfuerzos de las sociedades científicas del ámbito de la educación por clarificar los problemas existentes y hacerlos llegar a los responsables políticos y a la opinión pública tienen en este momento un valor especial. Es fundamental generar y apoyar nuevas iniciativas como la liderada por la Sociedad Española de Pedagogía

junto con otras ocho sociedades, para que la perspectiva de las Ciencias de la Educación esté presente en el debate sobre la evaluación de la producción científica y otros temas no menos importantes como las iniciativas legislativas en materia educativa o el nicho profesional que le corresponde a la Pedagogía, la Psicopedagogía o la Educación Social.

Notas

¹ Puede consultarse en la dirección <http://www.sepedagogia.es/?p=94>

² <http://epuc.cchs.csic.es/SPI/>

Referencias bibliográficas

- Aliaga, Francisco M., y Correa, Ana D. (2011). Tendencias en la normalización de nombres de autores en publicaciones científicas. *RELIEVE*, 17 (1), 0. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_0.htm.
- De Juanas Oliva, Á., y Beltrán Llera, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 59-82. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10705.
- Galán, A., (2013). Incertidumbres y desafíos de la universidad española. Escenarios posibles a corto y medio plazo. *Avances en supervisión educativa*, 19. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_mono08.pdf.
- Galán, A., y Serrano, C. (2006). Tendencias actuales en la evaluación externa del profesorado universitario: el caso de la ACAP. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64 (124), 127-171. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Arturo_Galan/publication/260892410_Tendencias_actuales_en_la_evaluacin_externa_del_profesorado_universitario_el_caso_de_la_ACAP/file/6a85e53314a64181dc.pdf?origin=publication_detail.
- Galán, A., y Zych, I. (2011). Análisis de los criterios de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la concesión de los tramos de investigación en Educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (2), 117-139. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3657124.pdf>.
- Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto de 1989, sobre retribuciones del profesorado universitario.
- Tirado, Ramón, y Aguaded, J. Ignacio (2012). Influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de plataformas digitales. *RELIEVE*, 18 (1), 4. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_4.htm

**ARTÍCULOS /
ARTICLES**

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA SOSTENIBILIDAD: UN ANÁLISIS DESDE EL DIÁLOGO DISCIPLINAR¹

Core Competencies for Sustainability: an Analysis from the Disciplinary Dialogue

PILAR AZNAR MINGUET, MARÍA ÁNGELES ULL SOLÍS,
MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ AGUT Y ALBERTO PIÑERO GUILLAMANY
Universidad de Valencia¹

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66201

Fecha de recepción: 25-10-2012 • Fecha de aceptación: 12-12-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Pilar Aznar Minguet. Email: pilar.aznar@uv.es

INTRODUCCIÓN. Este artículo está basado en un estudio cualitativo con el objetivo de aportar propuestas contextualizadas para el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Valencia. **MÉTODO.** Desde consideraciones previas y referentes normativos y conceptuales que enmarcan el objeto de estudio, se ha aplicado la metodología de diálogo disciplinar con la constitución de un grupo nominal de discusión compuesto por siete profesores de las titulaciones objeto de estudio y dos miembros del equipo de investigación; se llevaron a cabo nueve sesiones de diálogo disciplinar de dos horas de duración que fueron filmadas, grabadas en vídeo y transcritas para su posterior análisis cualitativo. El proceso seguido se ha realizado en tres fases: a) categorización; b) conceptualización; y c) teorización. Para descubrir las categorías de conceptos se ha partido de una codificación abierta, utilizando como herramienta de análisis una aplicación informática propia realizada por aproximación a los instrumentos de análisis cualitativo existentes en el mercado. **RESULTADOS.** Y tras la pertinente categorización y conceptualización del análisis realizado, se ha elaborado como teoría situacional, una matriz de contenidos competenciales básicos para la sostenibilidad que integra las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. **DISCUSIÓN.** Se cuestiona la imposibilidad de evaluar las competencias, por lo que se presenta una propuesta de indicadores de ejecución, que representa la teoría situacional emergente del presente estudio.

Palabras clave: *Diálogo Disciplinar, Grupo Focal, Competencias para la Sostenibilidad, Grados en Educación Infantil y Educación Primaria.*

Introducción

Desde diferentes sectores de la sociedad se ha venido planteando en la últimas décadas la necesidad de determinar el modo de propiciar un desarrollo capaz de “satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la satisfacción de las necesidades de la generación futura” (Brundtland, 1987). Y en estas primeras décadas de siglo parece que hay un amplio acuerdo en considerar que una sociedad puede ser sostenible cuando pueda conservar los sistemas que hacen posible la vida y la biodiversidad, asegurar que el uso de los recursos renovables sea menor que la capacidad del medio ambiente para renovarlos, minimizar la destrucción de los recursos no renovables y disponer de tecnología para sustituirlos, mantener la capacidad de transporte de los ecosistemas y, propiciar un equilibrio económico capaz de asegurar la justicia social (Borne, 2010). Esto requiere la formación de profesionales que propicien, desde ámbitos científicos distintos, el desarrollo de competencias básicas coherentes con un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible (Leal Filho, 2009).

El concepto de “competencias para la sostenibilidad” ha sido definido como el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que las personas ponen en juego en los distintos contextos (sociales, educativos, laborales, familiares) para resolver situaciones relacionadas con las problemáticas socioambientales, así como para operar y transformar la realidad con criterios de sustentabilidad (Ericc y Geli, 2007); se trata de un saber, saber hacer y saber ser y valorar que requiere trabajar contenidos relacionados con el medio ambiente (natural, socioeconómico y cultural) para dar respuestas sostenibles a los problemas o situaciones profesionales (Barth, Godemann, Rieckmann y Stoltenberg, 2007) y personales.

La introducción de competencias para la sostenibilidad en el *currículum* puede ser una potente herramienta en la formación universitaria para

preparar a los estudiantes, cognitiva, procedimental y actitudinalmente, en el desempeño de sus actividades profesionales desde criterios éticos de responsabilidad hacia el desarrollo sostenible (Murray y Murray, 2007). La globalidad y la profundidad del reto sostenible necesitan de la participación de todos y, en particular, de las personas que en el futuro puedan tomar decisiones. Pero queda mucha tarea por delante para desarrollar procesos de formación que propicien la capacidad de pensar superando las fronteras de la especialización profesional y académica (Leal Filho, 2011; Orr, 2010).

Las competencias en educación para el desarrollo sostenible son consideradas por las Naciones Unidas como un necesario aprendizaje para el futuro, ya que el modelo de desarrollo que impulsa la economía global torna necesario reconducir las formas de vida que inciden en el consumo insostenible de recursos, la degradación de los ecosistemas y la explotación de las personas, por otro modelo que preserve el bienestar humano sin exceder los límites del planeta (Aznar y Ull, 2012). La selección de competencias clave requiere determinar los valores que pueden ser compartidos en un contexto; y en el contexto de los países de la OCDE dicha selección se ha basado en los valores democráticos y el logro de un desarrollo sostenible (ONU, 2011).

El objetivo del presente trabajo es aportar propuestas contextualizadas para el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje en las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Valencia; es preciso orientar el papel de la educación como difusora de valores, actitudes, comportamientos, costumbres y estilos de vida que fomenten un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible; y en esta empresa merece especial atención la formación de los futuros educadores de los niños y adolescentes y su influencia para transformar el modelo cultural hacia la sostenibilidad (Martínez-Agut, Ull y

Aznar, 2013; Pramling-Samuelsson y Kaga, 2010).

Consideraciones previas

La sostenibilidad es un concepto que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo. Hay varias referencias a nivel internacional sobre la coordinación de universidades interesadas en la introducción de la sostenibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otras:

- La Declaración de Talloires de 1991, a partir de la cual se creó la Association of University Leaders for Sustainable Future.
- La Declaración de Universidades por el Desarrollo Sostenible de 1993, en el marco de la Conferencia de Rectores Europea (CRE), impulsora de la Asociación Copernicus que ofrece orientaciones sobre la incorporación de los principios del desarrollo sostenible en el proceso de adaptación de los nuevos planes a la convergencia europea.
- La Organización Internacional Europea de Universidades por el Desarrollo Sostenible y el Medio Ambiente (OIUDSMA), nacida a partir de la Declaración de San José de Costa Rica, en 1995, está constituida por universidades iberoamericanas, cuyos congresos bianuales, presentan conclusiones orientadoras en el tema de este estudio².
- La Declaración de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), puesta en marcha por encargo de Naciones Unidas a la UNESCO; se dirige a posibilitar la construcción de un mundo en el que todos tengan igualdad de acceso a la educación a través de la cual aprender los valores, comportamientos y estilos de vida coherentes para un futuro sostenible (Murga, 2009). Su revisión en la Declaración de Bonn de

2009 planteó la necesidad de elaborar planes de estudio con miras a integrar la EDS en los programas de formación inicial y de perfeccionamiento para docentes.

- Las conferencias internacionales sobre Educación Superior para el Desarrollo Sostenible (HESD): 2005: 1ª conferencia en la Universidad de Lüneburg (Alemania), desde la que se propulsó el desarrollo de la Agenda 21 Universitaria. 2007: 2ª conferencia en San Luis Potosí, México, donde se puso especial énfasis en la definición, reorientación y medición de las competencias para el cambio global sostenible y la promoción de cambios concretos en los estilos de vida académica a nivel de gestión, docencia e investigación. 2009: 3ª conferencia HESD en Malaysia. 2011: 4ª conferencia en Leuphana, Universidad de Lüneburg (Alemania)³.

También algunas universidades españolas han iniciado trabajos relacionados con la introducción de la sostenibilidad en el currículum (Aznar, Martínez-Agut, Palacios y Piñero, 2011; Carrera, Sureda, Escribano y Álvarez, 2003; Palacios y Aznar, 2004; Pujol y Espinet, 2002).

Y son reseñables también, los estudios que presentan revisiones sobre los resultados de la inclusión de competencias clave para la sostenibilidad en los programas de estudio en la educación superior (Wright y Pullen, 2007).

Referentes normativos

El R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, que desarrolla La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En el preámbulo se especifica que “se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección

medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz”. Estos principios están siendo recogidos en muchos de los nuevos planes de estudio dentro de las competencias generales de los mismos (Ull, Aznar, Martínez-Agut, Palacios y Piñero, 2009).

Los grados en Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria conducen a profesiones reguladas con resoluciones propias⁴. En ambos grados se ha establecido la materia “Sociedad, familia y escuela”, que en la titulación de Maestro de Educación Infantil, tiene una carga docente de 100 créditos y en la titulación de Maestro de Educación Primaria, tiene una carga docente de 60 créditos, a través de los cuales, los alumnos tienen que adquirir las competencias de, entre otras, “analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual... como el desarrollo sostenible”, lo que justifica desde el punto de vista normativo, el tratamiento y desarrollo de competencias para la sostenibilidad en el currículo.

Referentes conceptuales: la racionalidad teórica, práctica y ética

La educación para la sostenibilidad desarrolla su campo de acción aplicando distintos tipos de racionalidad: teórica, práctica y ética (Aznar, 2006):

- a) *La racionalidad teórica (SABER)* permite aplicar el conocimiento científico para mejorar la práctica educativa; se sitúa en el surgimiento de un renovado aparato conceptual de la ciencia que transciende la objetividad fragmentaria de los análisis reduccionistas del enfoque analítico y mecanicista para, desde explicaciones multidimensionales y comprensivas ofrecer propuestas metodológicas más acordes con la necesidad de conexionar interdisciplinariamente los fenómenos naturales, socioeconómicos

y culturales del medio ambiente y el desarrollo (Morin, 2002).

- b) *La racionalidad práctica (SABER HACER)* posibilita la recreación y nueva construcción de conocimiento desde los “materiales de la experiencia” proporcionados por la aplicación del conocimiento científico en los diferentes ámbitos de actuación. La caracterización práctica de la educación para la sostenibilidad no es pensable sin una reintegración con la teoría, puesto que la práctica requiere el ejercicio de un saber reflexivo para hacer, pero también un hacer reflexivo para saber.
- c) *La racionalidad ética (SABER SER Y VALORAR)* permite cambiar nuestras representaciones mentales sobre la realidad desde un sistema ético. La ética de la sostenibilidad es una ética ecológica; pero también una ética económica, social y política; una ética que abarca los diferentes ámbitos de interacción —social, ecológica, política, económica...— entre los seres humanos, entre estos y la sociedad y sus instituciones, y el conjunto de sistemas bióticos, tanto desde una óptica intrageneracional, como intergeneracional (Riechman, 2004); ámbitos en los que los seres humanos puedan aprender a vivir juntos en un medio de vida compartido.

Estos referentes conceptuales (teórico, práctico y ético) representan el sustrato teórico desde el que especificar de forma coherente competencias básicas para la sostenibilidad en los planes de estudio de la educación superior (Aznar y Ull, 2009).

Metodología

En el presente estudio se ha utilizado la metodología cualitativa de diálogo disciplinar (Bonill, Calafell, Orellana, Espinet y Pujol, 2004; Krueger, 1991; Straus y Corbin, 2002) para elaborar estrategias específicas desde las que introducir la sostenibilidad en la docencia. Se ha constituido un grupo de trabajo compuesto

por siete profesores/as, de áreas académicas diferentes, de las titulaciones objeto de estudio y dos miembros del equipo de investigación.

Para la selección de la muestra se utilizó el criterio de significatividad basado en la específica relevancia de los sujetos con los objetivos del estudio y la población de referencia. Se ha trabajado con la hipótesis general⁵ de que un modelo de formación basado en competencias posibilita la formación hacia la sostenibilidad de los futuros maestros, en coherencia con la metodología que inspira los proyectos de innovación educativa en el contexto del espacio europeo de la educación superior. El objetivo de este estudio se dirige a aportar propuestas contextualizadas para el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Valencia.

La herramienta de recogida de datos

Para la realización de las sesiones de diálogo disciplinar se aplicó la técnica de grupos nominales de discusión (Morgan, 1997); se trata de un método estructurado para generación de ideas en equipo a través de una lluvia de ideas, en el cual se promueve la motivación de todos los participantes. Para encauzar el diálogo disciplinar los miembros del equipo de investigación aportaron inicialmente una propuesta de criterios y de competencias para la introducción de la sostenibilidad en la docencia. El proceso seguido tuvo su punto de partida con un debate sobre las competencias básicas en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria; prosiguió en torno a las alegaciones presentadas a los nuevos planes de estudio; se analizaron las competencias específicas de las materias para comprobar si contemplaban las competencias básicas de las titulaciones y si se podían especificar otras; se revisaron los contenidos de las materias para ver las referencias que hacen a la sostenibilidad tratando de sistematizar en una tabla de doble entrada los datos del discurso; y se analizaron

también los contenidos de las asignaturas que hacen referencia a los temas de la década de la educación para el desarrollo sostenible, comparando con los objetivos y competencias que se establecen en el Real Decreto 1393/07.

El proceso seguido en las sesiones ha sido grabado en video para su posterior análisis cualitativo. Se realizaron nueve sesiones de discusión de dos horas de duración cada una, que posteriormente se transcribieron para ser sometidas a un proceso de conceptualización.

La herramienta de análisis

El proceso seguido consta de tres fases o niveles: a) categorización; b) conceptualización; c) teorización. Para agrupar, clasificar y analizar los datos recogidos se ha partido inicialmente de una codificación abierta para descubrir las categorías de conceptos; en este proceso las categorías van emergiendo desde los datos. Posteriormente hemos aplicado una codificación axial, que es básica en la formación de conceptos, en la que hemos relacionado las categorías formando conceptos siguiendo la línea de sus propiedades y dimensiones para establecer los pertinentes vínculos (Coffey y Atkinson, 2003); en este proceso los conceptos se derivan de las relaciones pertinentes entre las categorías, ya que este nivel permite visualizar y descubrir patrones centrales en los datos, que traducen representaciones coherentes del conjunto sometido a análisis; las cuales constituyen un marco conceptual integrado desde el que producir teorizaciones contextualizadas.

El número total de categorías fue inicialmente de 70; el resultado fue la selección de 981 textos derivados del diálogo disciplinar, clasificados por categorías⁶. A partir de ese momento se ha tratado independientemente cada una de las categorías con sus textos respectivos, buscando el sentido común de todos ellos, respetando las variaciones que cada uno de ellos representan en cuanto a contenidos y matices, y elaborando como resultado los correspondientes resúmenes.

En síntesis, se ha desarrollado una aplicación informática propia al servicio del análisis cualitativo, que ha permitido incorporar tanto los contenidos de teoría desarrollados por los autores del estudio, como los contenidos empíricos observados en la realidad vivida por el profesorado que ha integrado las sesiones realizadas. Se ha conseguido así llevar adelante el empeño de utilizar, en una espiral enlazada, una metodología deductiva —de la teoría al análisis de la realidad— con una metodología inductiva —de la realidad a inferir constantes observadas—, con la que reelaborar los contenidos teóricos.

Resultados del análisis conceptual

Tras la codificación axial y la pertinente relación de categorías siguiendo la línea de sus propiedades y dimensiones hemos establecido los vínculos que nos han permitido generar patrones conceptuales, que sintetizamos en la tabla 1, en el que se resumen los conocimientos, creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas sobre la inclusión de competencias para la sostenibilidad en la docencia de los grados de Educación Infantil y Primaria:

TABLA 1. Patrones conceptuales. Síntesis de las aportaciones del grupo de discusión disciplinar

Patrones conceptuales	Elementos
Universidad y sostenibilidad	Directrices de la CRUE para la introducción de la sostenibilidad en la docencia Inclusión de la sostenibilidad en los nuevos planes de estudio y su seguimiento Análisis de obstáculos Necesidad de orientaciones normativas Compromisos institucionales Especificación de competencias transversales para la sostenibilidad en los grados
Convergencia Europea	Oportunidad para un cambio de paradigma
La sostenibilidad en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria	La sostenibilidad en la normativa ministerial Competencias incluidas en los grados Coherencia: competencias en los grados y en las asignaturas Coherencia: competencias y contenidos de las asignaturas Sinergia entre contenidos de las asignaturas con los temas de la década de la educación para el desarrollo sostenible
Competencias para la sostenibilidad	Modelo de competencias para la sostenibilidad Integración entre lo cognitivo, procedimental y actitudinal Relación global-local: glocalización [7] de las acciones
Criterios de sostenibilidad en la docencia universitaria	Propuesta inicial de criterios: reformulación Diferencia criterios básicos y específicos Conciencia del profesorado sobre criterios a aplicar
Valores y sostenibilidad	Integración de saber, saber hacer y saber ser Reconocimiento de modelos éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad
Formación del profesorado	Revisión de los currícula desde la perspectiva de la sostenibilidad Actualización profesional desde la óptica de la sostenibilidad Implicación del profesorado
Recursos y métodos didácticos para la sostenibilidad	Aplicación de modalidades multi-metodológicas Las TICs como facilitadoras de acceso a información orientada

En relación con esta síntesis consideramos pertinente ilustrar el análisis realizado con algunas intervenciones de los miembros del grupo de discusión (nterventores: I).

Universidad y sostenibilidad

Existen ciertas referencias relacionadas con el desarrollo sostenible en el preámbulo de la normativa ministerial; “las instituciones político-educativas tienen que hacer cumplir la normativa ministerial, y en relación a los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, que van a formar a maestros, es especialmente pertinente entrar en el tema de los contenidos” (I. 3: Doc. nº 6: párrafo 136). “Es preciso realizar un análisis de los obstáculos que pueden estar incidiendo en la introducción de la sostenibilidad en la docencia” (I.1 Doc. nº 6: párrafo 135); “si un profesor quiere introducir la sostenibilidad en su docencia puede hacerlo desde su guía docente, la cual representa una orientación normativa de las acciones a realizar en los procesos de enseñanza aprendizaje” (I. 1: Doc. nº 9, párrafo 19).

Convergencia Europea

“Ya existen evidencias de que el desarrollo sostenible se ha incorporado en numerosas instituciones de educación superior tanto en Europa como en todo el mundo” (I. 3. Doc. nº 7, párrafo 16); en este contexto “se reconoce la importancia de establecer mecanismos para mejorar la formación que recibirán los futuros profesionales, de manera que sean capaces de afrontar los retos que plantea la situación global”. (I. 2. Doc. nº 17, párrafo 17). En este sentido, “la adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior ha de ser el marco de reflexión sobre la pertinencia de las titulaciones actuales en medio ambiente y desarrollo sostenible y otras acciones formativas que tengan como telón de fondo la sostenibilidad” (I. 8. Doc. nº 7, párrafo 19).

La sostenibilidad en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria

“Se trata de ver el modo en que están formuladas las competencias, especificando las más pertinentes para cada asignatura” (I. 3 Doc. nº 5, párrafo 8); “por ejemplo, en la materia *Sociedad, familia y escuela* cabe explicar, por una parte, aquellas competencias para la sostenibilidad que se derivan de las directrices generales contempladas en la titulación, y por otra, aquellos aspectos a derivar de los contenidos y actividades pertinentes para desarrollarlas, que pueden tener la función de indicadores de ejecución” (I. 2: Doc. nº 5, párrafo 13); “se hace referencia explícita en los contenidos, a competencias específicas de la materia, como transformaciones sociales actuales en el campo de la educación, globalización y sostenibilidad” (I. 5; Doc. nº 6, párrafo 10); “y, aunque con mucha ambigüedad, dos asignaturas: *Conocimiento del medio* y *Didáctica de las ciencias sociales*, incluyen cuestiones relacionadas con la sostenibilidad” (I. 3: Doc. nº 5, párrafo 15); “dentro de los objetivos generales se recogen las competencias a adquirir y también en el módulo *Formación didáctica y disciplinar, Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de la matemática*, donde textualmente se hace referencia a: elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible” (I. 4; Doc. nº 6, párrafo 9).

En relación con el *practicum* de Educación Primaria faltan referencias explícitas a competencias relacionadas con la sostenibilidad; “hay que tener en cuenta la tradición de la Facultad de Magisterio en la realización de Jornadas de *Prácticum*, en las que los alumnos presentan una memoria en público en base a un índice orientativo que es supervisado por el profesor; lo que podría ser una buena ocasión para introducir temas relacionados con la sostenibilidad en la memoria del *practicum*, y una buena forma de trabajar los temas que prioriza la UNESCO

en la década, valorando aquellas memorias que los incluyan” (I. 8: Doc. nº 1, párrafo 16).

También es pertinente considerar la cuestión de la coherencia, “es preciso establecer coherencias, por una parte, entre las competencias de la titulación y las contenidas en las asignaturas que conforman el grado; y por otra parte, entre las competencias especificadas en cada asignatura y el diseño de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a desarrollar para propiciar su adquisición” (I.3: Doc. nº 7, párrafo 67). Así pues, “habría que ver cuáles son las competencias básicas relacionadas con la sostenibilidad en las dos titulaciones de Magisterio, y después ver como se trabajan en las distintas materias de los planes de estudio” (I.1: Doc. nº 5, párrafo 25), siempre teniendo en cuenta que “las competencias básicas tienen que ser transversales, aunque no necesariamente tienen que trabajarse todas en todas las asignaturas de la misma manera” (I. 6: Doc. nº 5, párrafo 26).

Competencias para la sostenibilidad

Se ve necesario, por tanto, elaborar una propuesta de competencias para la sostenibilidad con indicadores pertinentes de ejecución, que pueda servir de orientación al profesorado para especificar en su guía docente aquellas que considere, previa adaptación, más pertinentes para desarrollar en su asignatura; “teniendo en cuenta el referente teórico inicial se podría establecer como coherente un modelo que atienda a los ámbitos del saber, saber hacer y saber ser y valorar, y centrado por tanto en los ámbitos cognitivo, procedimental y actitudinal de forma integrada” (I.1: Doc. nº 1, párrafo 3). En el diálogo se matizan los términos de expresión utilizados para hacerlos más homogéneos: “por ejemplo, en el ámbito cognitivo usando la expresión inicial de “conocer”, en el procedimental usando la expresión inicial de “realizar”, y en el actitudinal usando las expresiones de “reconocer”, “dar sentido”, “participar”; es preciso tener en cuenta los verbos utilizados en la

redacción de las competencias para la sostenibilidad porque “conocer”, “comprender”, “analizar”, “reconocer”... son verbos que remiten a aspectos distintos de una misma competencia” (I.5: Doc. nº 7, párrafo 51). Y se puntualiza que “el concepto de competencia incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma integrada en cada competencia, y en este sentido hay que ser muy cuidadosos en no caer en la compartimentación de los contenidos de las asignaturas, como ocurrió en la aplicación de la LOGSE, porque los profesores pueden entender que hay que hacer tal cosa porque es conceptual, o tal cosa porque es procedimental, o tal otra porque es actitudinal..., cuando en realidad lo que se ha de hacer es desarrollar unos contenidos que faciliten la adquisición integrada de conceptos, procedimientos y actitudes” (I.4: Doc. nº 2, párrafo 14).

Valores y sostenibilidad

“Se tiene que integrar a nivel de docencia y de proceso de aprendizaje el cruce entre los saberes, los saber hacer, y la óptica (actitud ética) desde la que se sabe y se hace” (I. 6 Doc. nº 4, párrafo 53). La universidad es un contexto de aprendizaje que ofrece oportunidades de aprendizaje no formal, a través de la generación de debates, fomento de actividades de voluntariado, desarrollo de aprendizajes tácitos a través de la internalización de valores, actitudes, comportamientos, habilidades, etc., durante la vida cotidiana en la comunidad universitaria; desde este supuesto, se hizo especial hincapié en que “estas oportunidades de aprendizaje deben conectarse con las experiencias de aprendizaje formal de los estudiantes” (I.9: Doc. nº 9, párrafo 13).

Formación del profesorado

Se hace necesario actualizar la formación del profesorado en relación a la sostenibilidad, lo que podría realizarse a través de los cursos del Servicio de Formación de la universidad. En el

diálogo se arguye la idoneidad de “involucrar al personal docente de las diferentes titulaciones, ya que sin su implicación y su participación activa no es posible una reforma de los planes de estudio eficaz/real” (I.4: Doc. nº 1, párrafo 4). La pregunta es: “¿cómo implicar al profesorado, que se encuentra saturado de trabajo, para que acepte incluir en su discurso cuestiones relacionadas con la sostenibilidad?” (I. 2: Doc. nº 1, párrafo 5); “es muy difícil lograr que la iniciativa parta del propio profesor ya que si desde la dirección del centro no se indican orientaciones al respecto, las voluntades y los compromisos personales no llegan a cuajar en acciones” (I. 6: Doc. nº 1, párrafo 13). Sin embargo, no se trata de añadir trabajo a los docentes, “los profesores tendrían que repensar la asignatura que imparten desde el prisma de la sostenibilidad” (I. 1; Doc. 8, párrafo 9).

Una de las recomendaciones de la CRUE indica que hay que informar y formar acerca de la sostenibilidad en los planes de estudio a través de los servicios de formación del profesorado. En este sentido “es pertinente la organización de cursos específicos, que puedan aportar una formación básica a los profesores para abordar su desarrollo profesional como docentes desde las exigencias de un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible” (I.5: Doc. 8, párrafo 31).

Recursos y métodos didácticos para la sostenibilidad

Los nuevos planes de estudio están promocionando la aplicación de modalidades multimetodológicas y el uso de recursos diversos; “pero hacen falta recursos facilitadores para asegurar este cambio de óptica en la docencia, que podrían proporcionarse a través del recurso a las TICS con la creación de webs generales o específicas donde colgar herramientas didácticas y recursos diversos para su utilización en las clases teóricas y prácticas, y desde las que configurar guías orientativas para uso del profesorado

en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (I. 1: Doc. nº 9, párrafo 1).

“Una de las técnicas propiciadoras de la integración entre el aprendizaje formal y no formal lo constituye el “aprendizaje-servicio”; su virtualidad es que no solo es una forma de aprendizaje cooperativo, sino que además, a través de la prácticas se transforma la realidad sobre la que se trabaja y los alumnos se implican en esa transformación; ésta y otras técnicas como el puzzle de Aronson, los dilemas ecoéticos, juegos de simulación, estudios de casos..., pueden ser eficaces en la formación de competencias para la sostenibilidad” (I.1: Doc. nº 2, párrafo 16 y Doc. nº 7, párrafo 69).

Conclusiones y propuestas: competencias para la sostenibilidad e indicadores de ejecución

La formación y desarrollo de competencias para la sostenibilidad puede presentar diversos enfoques. En este estudio nos situamos en el enfoque constructivista, teniendo en cuenta que el profesor actúa como mediador entre la información, recursos y materiales que facilita a los sujetos que aprenden; pero que son estos los que a través de su actividad cognitiva-afectiva construyen significados sobre la realidad que estudian. Se trata de un enfoque que trasciende el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos para hacer hincapié en un concepto de aprendizaje basado en la capacidad de resolver cognitiva, procedimental y actitudinalmente situaciones a lo largo de la vida.

Cualquier propuesta de formación universitaria para el desarrollo de competencias básicas para la sostenibilidad debe integrar la promoción del aprendizaje de tres tipos de contenidos básicos: cognitivos (saber), metodológicos (saber hacer) y actitudinales (saber ser y valorar)⁸. Esta integración de contenidos es necesaria: a) para que los sujetos adquieran una comprensión crítica de la problemática social, económica y ambiental

TABLA 2. Matriz de competencias básicas para la sostenibilidad en los grados de Educación Infantil y Primaria

Competencia	Indicadores de ejecución
Comprensión crítica de la problemática socioambiental global y local. Ámbito cognitivo	<ul style="list-style-type: none">• Conoce y contextualiza conceptos socioambientales• Conoce y vincula teorías sobre el desarrollo con modelos de desarrollo reales• Analiza críticamente información sobre la problemática socioambiental y sobre el desarrollo sostenible procedente de los medios cotidianos de información, y en particular, los empleados en la educación obligatoria• Conoce y detecta las principales causas/efectos del proceso de creciente degradación del planeta• Conoce las formas diversas de organización social y política y su diferente planteamiento de soluciones a los problemas socioambientales• Conoce iniciativas globales y locales relativas a la sostenibilidad• Conoce y comprende los obstáculos que impiden la implicación ciudadana en la problemática de la sostenibilidad y en los cambios necesarios para contribuir a superarlos
Aplicación de habilidades, estrategias, técnicas y procedimientos para la toma de decisiones y la realización de acciones relacionadas con la sostenibilidad. Ámbito procedimental	<ul style="list-style-type: none">• Construye, adapta o aplica indicadores para evaluar procesos de sostenibilidad• Realiza e interpreta gráficos, esquemas, mapas..., que contribuyen a mostrar la visión global de los problemas y desafíos que afectan a la humanidad• Diseña planes de acción contextualizados para mejorar cualquier relación proceso-producto desde la perspectiva de la sostenibilidad• Relaciona los factores físicos, sociales, económicos, culturales y éticos que están involucrados en la problemática socioambiental y valora desde una perspectiva holística posible soluciones• Utiliza estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar programas de intervención• Utiliza y aplica técnicas de comunicación, expresión corporal y composiciones musicales para representar la problemática de la sostenibilidad• Utiliza y aplica las TICs para comprender problemas socio-ambientales globales de forma virtual
Construcción y desarrollo de actitudes y valores socio-ambientales. Ámbito actitudinal	<ul style="list-style-type: none">• Razona y justifica posibles soluciones ante dilemas éticos relacionados con la sostenibilidad• Reconoce los modelos de la ética socio-ambiental que impulsan diferentes formas de tomar decisiones• Analiza críticamente los avances científicos y tecnológicos y su incidencia ética en la sostenibilidad del desarrollo humano• Reconoce la responsabilidad hacia las consecuencias de las propias decisiones y acciones sobre el medio ambiente• Reconoce la relación entre la universalización de los derechos humanos y el logro de la sostenibilidad

desde referentes globales y locales; b) para que puedan aplicar procedimientos para la toma de decisiones y la realización de acciones coherentes con la sostenibilidad; y c) para poder construir una ética personal coherente con los valores de la sostenibilidad que les permita desarrollar el sentido de responsabilidad hacia las consecuencias de las propias acciones y decisiones y la capacidad de situarse ante los dilemas éticos y razonar y justificar sus posibles soluciones.

Tomando en consideración el análisis realizado, tras las fases de recogida, ordenación y análisis de los datos con su correspondiente categorización y conceptualización, se ha elaborado como teoría situacional, una matriz de contenidos competenciales para la sostenibilidad. La matriz integra los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales a trabajar para desarrollar la competencia básica para la sostenibilidad; la matriz no refiere tres tipos diferentes de competencias, sino las dimensiones que configuran una misma

competencia. Y se aporta una propuesta de indicadores de ejecución a aplicar en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, según vemos en la tabla 2, que representa la teoría emergente del presente estudio. Los indicadores de ejecución son el obligado paso intermedio para evaluar la competencia, dada la imposibilidad de poder evaluarla de forma directa en un proceso de formación.

La universidad no debe limitarse a generar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades específicas; como parte de un sistema cultural más amplio; su rol es también el de enseñar, fomentar y desarrollar los valores y actitudes requeridos por la sociedad y preparar profesionales que sean capaces de utilizar sus conocimientos, no solo en un contexto científico y técnico; es necesario también facilitar el desarrollo de competencias, valores, comportamientos y modos de vida coherentes con un futuro viable.

Notas

¹ Este artículo forma parte de la investigación financiada por el MICINN: Proyecto SEJ 2007-2010-67063EDU. IP: Pilar Aznar.

² Consultar Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA): <http://ariusa.org/>

³ Declaración de Bonn: http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclarationESP.pdf (consultado el 10 de diciembre de 2011)

⁴ La profesión de maestro está regulada por Resolución de 17 de diciembre de 2007 (BOE 21 de diciembre de 2007). Son planes de estudio con habilitación profesional, mediante la verificación del grado de Maestro en Educación Infantil con la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre (BOE 29 de diciembre de 2007) y grado de Maestro en Educación Primaria con la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE 29 de diciembre de 2007).

⁵ Se trata de la hipótesis general de referencia en el proyecto de investigación financiado por el MINECO, del cual este artículo forma parte.

⁶ El vaciado de las transcripciones, empleando estas categorías como unidades clasificatorias, se realizó mediante la construcción de una aplicación sobre Excel, de aplicación propia, que ha sido realizada por aproximación a los instrumentos de análisis cualitativo existentes en el mercado, especialmente el Atlas ti, con la ventaja de que las formas de manipulación de los datos se han adaptado al contenido y orientación de nuestro trabajo.

⁷ El término “globalización” se viene usando comúnmente en el contexto de los estudios relacionados con la sostenibilidad, uno de cuyos principios es: “pensar globalmente, actuar localmente”; su significado refiere la pertinencia de tener en cuenta los referentes globales (de la cuestión que se estudia) para hacer coherentes las acciones locales; implica partir de una visión dialéctica de la globalización en relación a la perspectiva local, desde cuya visión dar un sentido más

comprendido a los espacios, contextos, lugares más próximos y cotidianos donde se actúa. Es, pues, un término nuevo, pero cada vez más extendido en la literatura especializada.

⁸ De Miguel, M. (2006). El autor describe un modelo de formación por competencias en el que incluye la adquisición sistemática de conocimientos, la puesta en práctica de procedimientos y métodos de actuación y el desarrollo de actitudes y valores pertinentes en el desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Aznar Minguet, P. (2006). El reto educativo de la sostenibilidad en el marco europeo de la educación superior. En A. Escolano Benito, *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad* (167-188). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aznar Minguet, P., y Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad, *Revista de Educación*, n° extraordinario 2009 (219-237). Ministerio de Educación. <http://www.revistaeducacion.mec.es/inicio.html>
- Aznar Minguet, P., Martínez-Agut, M. P., Palacios, B., Piñero, A., y Ull, M. A. (2011). Introducing sustainability into university curricula: an indicator and baseline survey of the views of university teachers at the University of Valencia, *Environmental Education Research*, 17 (2), 145-166.
- Aznar Minguet, P., y Ull Solís, M. A. (2012). *La responsabilidad por un mundo sostenible. Propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education, en *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416-430.
- Bonill, J., Calafell, G., Orellana, L., Espinet, M., y Pujol, R. M. (2004). El Diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad. *Revista Investigación en la escuela*, 53, 83-97.
- Borne, G. (2010). *A frame work for sustainable global development and effective governance of risk*. Lewinston, New York: Milen Press.
- Brundtland, G. H. (coord.) (1987) *Our common future*. Oxford, OUP (Trad. esp. (1998). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial).
- Carrera, E., Sureda, B., Escribano, B., y Álvarez, X. (2003). Una experiencia de educación para la sostenibilidad en la UPC. www.upc.edu/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicacions/52.pdf (enero 2012)
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Erice, M. X., y Geli De Ciurana, A. M. (2007). Las Competencias ambientales en la formación profesional. En *Nuevas tendencias en investigación en Educación Ambiental*. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Leal Filho, W. (2009). La educación para la sostenibilidad. Towards the promotion of education for sustainability. *Revista de Educación*, n° extra, 263-277.
- Leal Filho, W. (ed.) (2011). *World trends on education for sustainable development*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.

- Martínez-Agut, M. P., Ull, M. A., y Aznar Minguet, P. (2013). Education for Sustainable Development in Early Childhood Education in Spain: Evolution, trends and proposals. *European Journal in Early Childhood Education*. DOI: 10.1080/1350293X.2013.783299.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as qualitative research*. London, Sage Publications.
- Morin, E. (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: UNESCO.
- Murga Menoyo, M. A. (2009). La Década de la educación para el desarrollo sostenible. Antecedentes y significado. *Bordón, Revista de Pedagogía*. 61 (2), 93-103.
- Murray, P. E., y Murray, S. A. (2007). Promoting sustainability values within career oriented degree programmes: a case of study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, 285-300.
- ONU (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable development*. Report made by the United Nations Economic Commission for Europe Steering Committee on Education for Sustainable Development.
- Orr, D.W. (2010). ¿Para qué sirve ahora la educación superior? En *La situación del mundo 2010: Cambio Cultural: del consumismo hacia la sostenibilidad*. Barcelona: The World Watch Institut, Icaria Editorial.
- Palacios Gracia, B., y Aznar Minguet, P. (2004). *La ambientalización curricular en los estudios superiores: el caso de la titulación de Pedagogía en la UVEG*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente/Org. Autónomo Parques y Jardines. Serie Educación ambiental.
- Pramling-Samuelsson, I., y Kaga, Y. (2010). La educación en la primera infancia para transformar el modelo cultural hacia la sostenibilidad. En *La situación del mundo 2010: Cambio Cultural: del consumismo hacia la sostenibilidad*. Barcelona: The World Watch Institut, Icaria Editorial.
- Pujol, R. M. y Espinet, M. (2002). Universidad Autónoma de Barcelona. Aspectos Ambientales de la Institución. En E. Arbat y A. M. Geli De Ciurana, *Ambientalización Curricular en los Estudios Superiores* (123-61). Girona: Universitat de Girona, Servei de Publicacions y Red ACES.
- Riechman, J. (coor.) (2004). *Ética ecológica. Propuestas para una reorientación*. Montevideo: Nor-dan-Comunidad.
- Straus, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Bases y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ull, M., Aznar, P., Martínez-Agut, M. P., Palacios, B., y Piñero, A. (2009). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, número extra (2964-2967). Barcelona. <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2964-2967.pdf>
- UNESCO (2005). *Decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible 2004-2015: Plan de aplicación internacional*. París: UNESCO.
- Wright, T. S., y Pullen, S. (2007). Examining the literature: a bibliometric study of EDS journal articles in the education resources information center database. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1, 77-90.

Abstract

Core Competencies for Sustainability: an Analysis from the Disciplinary Dialogue

INTRODUCTION. This paper is based on a qualitative study whose aim is to provide contextualized proposals for the development of competencies for sustainability in the learning process in degrees of pre-school and primary education teachers from the University of Valencia. **METHOD.** From prior considerations and regarding normative and conceptual references that frame the object of study, we have applied the methodology of disciplinary dialogue in a focus group consisting of 7 teachers and

two members of the research team. Nine two-hour sessions were filmed, recorded, transcribed and subjected to a process of qualitative analysis. This was done in three phases: a) categorization; b) conceptualization; and c) theorizing. To discover categories of concepts we began with open encoding, using our own software application, which is similar to qualitative analysis tools currently available on the market. **RESULTS.** And after the relevant categorization and conceptualization of the analysis was carried out, a situational theory was developed using an array of basic competencies for sustainability, integrating cognitive, attitudinal and procedural dimensions. **DISCUSSION.** The inability to assess competencies is questioned, so a proposal of performance indicators is presented, which represents the situational theory emerging from the present study.

Key Words: *Disciplinary dialogue, focus group, competencies for sustainability, pre-school and primary education degrees.*

Résumé

Les compétences de base pour le développement durable: une analyse du dialogue entre les disciplines

INTRODUCTION. Cet article est basé sur une étude qualitative dans le but de fournir des propositions contextualisées à l'acquisition de compétences pour le développement durable dans les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les degrés de maître d'éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université de Valencia. **MÉTHODE.** À partir des considérations précédentes, et en ce qui concerne le normatif et le conceptuel encadrant l'objet de l'étude, on a appliqué la méthode du dialogue des disciplines avec la constitution d'un groupe de discussion nominale composée de sept professeurs du degré objet de l'étude et deux membres de l'équipe de recherche ; neuf séances de dialogue des disciplines ont été réalisées, d'une durée de deux heures qui ont été filmées, enregistrées sur bande vidéo et transcrites pour une analyse ultérieure. Le processus suivi a été fait en trois phases : a) catégorisation ; b) conceptualisation ; et c) théorisation. Pour découvrir les catégories de concepts, il a été supposé dans une codification ouverte, en utilisant comme outil d'analyse, un logiciel propre fait par approche aux outils d'analyse qualitative sur le marché. **RÉSULTATS.** Et après la catégorisation pertinente et la conceptualisation de l'analyse effectuée, on l'a développé comme une théorie situationnelle, un tableau de compétences de base pour le développement durable qui intègre les dimensions cognitive, procédurale et attitudinale. **DISCUSSION.** On a mis en doute l'impossibilité d'évaluer les compétences, de sorte que l'on présente une proposition d'indicateurs d'accomplissement, qui représente la théorie situationnelle émergente de la présente étude.

Mots clés: *Dialogue des disciplines, Groupe de discussion, Compétences pour le développement durable, Diplômes de l'enseignement préscolaire et primaire.*

Perfil profesional de los autores

Pilar Aznar Minguet (autora de contacto)

Catedrática de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Profesora de Teoría de la Educación y Educación para la Sostenibilidad en la Universidad de Valencia. Profesora emérita. Coordinadora de la

Educación para la Sostenibilidad en la Universidad de Valencia desde el Vicerrectorado de Sostenibilidad. Investigadora principal del grupo de investigación de la Universidad de Valencia “Sostenibilidad y educación superior”.

Correo electrónico de contacto: pilar.aznar@uv.es

Dirección para la correspondencia: Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València. Avenida de Blasco Ibáñez, 30, 4º. CP 46010. Valencia, España.

M. Ángeles Ull Solís

Profesora titular de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad de Valencia. Adscrita a la ERI (Estructura de Recerca Interdisciplinar) de Estudios de sostenibilidad de la Universidad de Valencia. Pertenece al grupo de investigación de la Universidad de Valencia “Sostenibilidad y educación superior”.

Correo electrónico de contacto: angels.ull@uv.es

M^a del Pilar Martínez Agut

Profesora asociada de la Universidad de Valencia. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Docente en la Universidad de Valencia en los estudios de Pedagogía, Educación Social y en el máster de Profesorado de Educación Secundaria. Pertenece al grupo de investigación de la Universidad de Valencia “Sostenibilidad y educación superior” Adscrita a la ERI “Estudios de Sostenibilidad” de la Universidad de Valencia.

Correo electrónico de contacto: m.pilar.martinez@uv.es.

Alberto Piñero Guillamany

Profesor contratado, doctor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia. Doctor en Sociología y licenciado en Economía. Adscrito a la ERI de Estudios de Sostenibilidad de la UV. Pertenece al grupo de investigación de la Universidad de Valencia “Sostenibilidad y educación superior”.

Correo electrónico de contacto: albert.pinero@uv.es.

DIFERENCIAS EN ESTATUS SOCIAL ENTRE ROLES EN 'BULLYING': UN ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO

Differences in Social Status according to Role in Bullying: A Socio-Metric Analysis

FUENSANTA CEREZO RAMÍREZ
Universidad de Murcia

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66202

Fecha de recepción: 22-6-13 • Fecha de aceptación: 15-7-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Fuensanta Cerezo Ramírez. Email: fcerezo@um.es

INTRODUCCIÓN. Numerosos estudios señalan que tanto en agresores como en víctimas del *bullying* se aprecian situaciones de exclusión y rechazo y que esta realidad está dificultando su intervención. El objetivo de este estudio es conocer cómo están situados los protagonistas del *bullying* en la trama de relaciones interpersonales del grupo, comprobando la relación entre estatus social percibido por los compañeros del aula y rol asociado al *bullying*. **MÉTODO.** En una muestra de 1.478 escolares de ESO (47,8% chicos y 48,4% chicas) de entre 11 y 18 años (Media= 14.48; dt= 1.43), se administró el test *Bull-S* para la asignación de los sujetos a los diferentes roles en *bullying* (agresor, víctima, víctima-agresor y otro) y conocer el estatus social (popular, rechazado, aislado o promedio) de cada individuo dentro del grupo. Los datos se sometieron a análisis de contingencias con la prueba Chi-cuadrado para conocer si existían diferencias entre los subgrupos. **RESULTADOS.** Se apreciaron 145 agresores, 129 víctimas y 13 víctimas-agresores, siendo 19,4 el porcentaje de implicados. Encontramos diferencias significativas entre implicados y no implicados en *bullying* en cuanto al estatus, siendo los otros los mejor situados. Comparando los niveles de popularidad y el rol en *bullying*, encontramos que: el estatus “popular” resultó más frecuente entre los otros seguido de los agresores; el estatus “rechazado” resultó más frecuente entre las víctimas-agresoras, seguidos de las víctimas; el estatus “aislado” es más frecuente entre los otros, seguidos de víctimas y agresores. **DISCUSIÓN.** Los escolares implicados en la dinámica *bullying* presentan una posición social más negativa que los no implicados, destacando las víctimas frente a los agresores que obtienen cierta relevancia social. Por tanto, la estructura socio-afectiva contribuye a mantener el *bullying* y su análisis debería orientar las actuaciones preventivas para la mejora de la convivencia escolar.

Palabras clave: *Bullying, Violencia entre escolares, Red de iguales, Estatus social, Sociometría.*

Introducción

La escuela, como grupo social, organiza las acciones de los individuos, establece normas de comportamiento y propicia las relaciones interpersonales, de tal forma que todo individuo pasa de ser un sujeto aislado a ser un miembro del grupo de referencia, acomodándose a las exigencias del grupo mediante un proceso de socialización. Desde los estudios de Getzels y Thelen (1980) se considera a la escuela, y por ende al aula, como un sistema social que aúna dos dimensiones: una normativa que asigna roles, persigue metas, etc., y otra de tipo personal, donde se tiene en consideración la personalidad de los individuos y sus necesidades. Así pues, las conductas en los grupos se organizan en torno a normas, principios y estilos de socialización que con carácter general rigen para todos sus miembros, pero a su vez, cada grupo genera sus propias características, marcadas, entre otros factores, por la calidad y frecuencia de las interacciones alumnado-profesorado y por las relaciones entre los iguales. Como consecuencia, cada individuo desarrolla el conjunto de habilidades y competencias que le facilitarán el desarrollo de la conducta social. Hasta tal punto son importantes las relaciones entre iguales que, como señalan García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), contribuyen al conocimiento y validación del yo, promueven el desarrollo de las competencias sociales, tales como el manejo de conflictos, y contribuyen a la transición del apego emocional con los padres al desarrollo de la autonomía personal.

Los procesos de interacción en el aula vienen marcados especialmente por la popularidad de sus miembros. Así, según las elecciones o los rechazos que los demás hagan de un compañero, siguiendo la clasificación de Coie, Dodge y Kupersmith (1990), podemos distinguir diversos tipos sociométricos o niveles de estatus dentro del aula: el popular o líder, aquel que es querido por muchos de sus compañeros; el rechazado o impopular, aquel que es rechazado por muchos de sus compañeros; el ignorado o

aislado, el que nadie o casi nadie elige, están olvidados y pasan desapercibidos. Otro tipo lo constituyen aquellos que no destacan ni por ser populares ni rechazados, se encuentran en la zona intermedia, son los llamados promedio; por último, se encuentran aquellos que reciben bastantes elecciones y a la vez bastantes rechazos, son los sujetos controvertidos.

Según el estatus sociométrico, las consecuencias son bien dispares, la popularidad tiene efectos muy positivos para el sujeto, mientras que su carencia fomenta sentimientos negativos (Gifford-Smith y Brownell, 2003). La conducta que los individuos adaptados mantienen con sus compañeros se caracteriza por un alto nivel de participación y por una mayor frecuencia con que se dirigen a ellos amistosamente (Díaz-Aguado y Martínez, 2013). Los rechazados, por el contrario, mantienen contactos agresivos con una frecuencia muy superior, manifiestan expresiones de desacuerdo y demandas de atención sobre sí mismos y carecen de refuerzos positivos hacia los demás (Monjas, 2007), o bien tratan de reforzar su autoestima a través de actividades compensatorias, fanfarronean y mienten, o por el contrario, incrementan los sentimientos de incapacidad e inferioridad (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009a). Los aislados, los ignorados por sus compañeros, tienden a afianzar su conducta inhibida. Por último, los controvertidos presentan problemas de adaptación al grupo y a la vez encuentran soporte en unos cuantos amigos (García-Bacete *et al.*, 2010). Algunos estudios señalan el rechazo de los iguales como factor determinante en las dificultades académicas, el fracaso y el abandono escolar (Buhs, 2005; Inglés *et al.*, 2009), por lo que precisa de mayor atención (Díaz-Aguado, 2006).

Ahondando en la perspectiva personal y social, los sujetos rechazados cuentan con una serie de *desventajas* que les sitúan, con frecuencia, en una espiral de difícil salida (Coie *et al.*, 1990; Moreno *et al.*, 2009b). Siguiendo a García-Bacete *et al.*, (2010), los alumnos rechazados presentan

un escaso nivel de actividad social, tienen menor autoestima, disfrutan menos con las actividades de clase y se muestran insatisfechos con las relaciones con sus profesores y compañeros, lo que fomenta que los compañeros se formen una representación negativa de él o ella. Esto les lleva a generar sentimientos de soledad, resentimiento, ansiedad, depresión, indefensión y un constante fracaso en sus intentos por participar (Moreno *et al.*, 2009b). La consecuencia de este proceso es, con frecuencia, el desarrollo de conductas de evitación y aislamiento o de agresión. En esta línea, algunos estudios señalan al rechazo no solo como una de las causas de la victimización escolar (Buhs, 2005; Monks *et al.*, 2009) sino también de la violencia escolar (Cerezo y Ato, 2010; Del Barrio *et al.*, 2008; Moreno *et al.*, 2009b).

Uno de los problemas que atañen al conjunto de las escuelas es la violencia entre iguales o fenómeno *bullying* (Olweus, 1993), donde algunos escolares ejercen una violencia injustificada y persistente sobre otros compañeros que no pueden defenderse, por abuso de poder (Ortega, 2004, 2008). Los factores de riesgo del *bullying*, desde una perspectiva ecológica, incluyen elementos personales y ambientales (Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013) y señalan al contexto familiar (Moreno *et al.*, 2009a) y al escolar (Benítez y Justicia, 2006; Espelage, Holt y Henkel, 2003) como principales soportes de esta dinámica. Los estudios que relacionan el clima escolar con el *bullying* señalan que el proceso que se desarrolla en el grupo de iguales tiene un peso aún mayor que los elementos individuales (Salmivalli, 2010), de ahí la importancia de las relaciones entre los escolares.

Las habilidades para hacer y mantener amigos favorecen la formación de redes sociales, donde cada individuo ocupa un lugar o estatus sociométrico. Desde una perspectiva general, entendemos por estatus sociométrico el nivel de aceptación o agrado o desagrado que recibe cada miembro de un grupo de alumnos

(Gifford-Smith y Brownell, 2003). Los estudios apuntan que, por lo general, aquellos que están implicados en la dinámica *bullying* tienen un estatus social más bajo que los no implicados (Cerezo, 2006; Del Barrio, *et al.*, 2008; Monks *et al.*, 2009). Los estudios señalan que los agresores disfrutan de un estatus social más alto que las víctimas (Eisenbraun, 2007; Van der School, Van der Velden, Boomb y Brugman, 2010). Otros estudios señalan que los victimizados presentan serias dificultades en sus relaciones interpersonales (Cerezo y Ato, 2010; Salmivalli, 2010). Además se aprecian diferencias por sexo, siendo por lo general, las chicas quienes alcanzan una mayor reputación social (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008; Van der Schoot, Van der Velden, Boomp y Brugman, 2010). Como dato destacable, el conjunto de estudios señala la importancia del grupo de iguales en la formación y mantenimiento de conductas agresivas, así pues, para la prevención del *bullying* será necesario diseñar programas que consoliden climas sociales que fomenten la mejora de las actitudes y los estilos de relación entre los adolescentes (Díaz-Aguado, 2005; Medina y Cacheiro, 2010). Para ello, es necesario conocer las redes de relaciones interpersonales dentro del grupo, siendo el análisis de los estatus y los roles asociados al *bullying* su punto de partida.

El objetivo principal de este estudio es conocer cómo están situados los protagonistas del *bullying* en la trama de relaciones interpersonales del grupo y comprobar la relación entre el estatus social percibido por los compañeros del aula y el rol asociado al *bullying* a través del análisis sociométrico de los grupos. Este objetivo se concreta en los siguientes: a) conocer si existen diferencias significativas en el estatus social de los alumnos según los roles de *bullying*, entre los escolares de educación secundaria de la Región de Murcia; b) precisar si los agresores reciben apoyos del grupo y c) si los agresores ostentan una mejor posición social que las víctimas. Estos objetivos sustentan las siguientes hipótesis: a) el análisis sociométrico

de los grupos-aula informará del mejor estatus social de los agresores del *bullying* frente a las víctimas, y b) los chicos estarán peor situados que las chicas.

Método

Muestra

La muestra se compone de 1478 escolares de ESO (47,8% chicos y 48,4% chicas) de entre 11 y 18 años (Media= 14.48 dt= 1.43), siendo una muestra representativa de los escolares de secundaria de la Región de Murcia.

Procedimiento

Se solicitó a los centros y a las familias el consentimiento para su participación. Se siguieron los protocolos de voluntariedad, confidencialidad y permiso paterno. Las pruebas se administraron en las aulas de los centros escolares en horario de tutoría con la presencia del profesor o profesora, tutor o tutora.

Instrumento

Dos son los procedimientos más empleados para evaluar el estatus social de los alumnos: la nominación entre iguales o *peer nomination* o la *peer rating*. La primera está basada en la idea de que la aceptación y el rechazo no son los opuestos de un continuo, sino que se trata de experiencias diferentes. Para evaluar estas dimensiones se pregunta a los alumnos que indiquen con quién de sus compañeros le gusta estar (nominaciones positivas) y con quiénes no (nominaciones negativas), generalmente se establece un número máximo de nominaciones. La aceptación se define como el número de nominaciones positivas recibidas, mientras que el rechazo se refiere al número de nominaciones negativas. Ese procedimiento permite clasificar a los sujetos en los diferentes estatus. La otra

forma de evaluación es a través de escalas de valoración o *peer rating*. En ellas se pide al alumno que valore a cada uno de sus compañeros señalando el grado de aceptación o de rechazo. La puntuación media recibida es el indicador del nivel social dentro del grupo (García-Bacete y González, 2010; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Para nuestro estudio emplearemos la primera opción por considerar que refleja de manera más precisa los distintos niveles socio-métricos.

En este trabajo hemos utilizado el test *Bull-S* (Cerezo, 2012). Este cuestionario, basado en la fórmula *peer nomination*, evalúa el *bullying* en los grupos de escolares desde una perspectiva socioafectiva. A través de 15 ítems indaga sobre las valoraciones que cada sujeto hace respecto a las relaciones con sus iguales. Se estructura en cuatro dimensiones: 1) posición sociométrica con forma de respuesta nominativa con un máximo de tres nominaciones. Se plantea desde una doble perspectiva: posición recibida, valorada mediante dos ítems. Ejemplo de pregunta: “¿a quién elegirías como compañero de grupo?”. Y, posición sociométrica percibida como expectativa de ser elegido o rechazado, valorada mediante dos ítems. Ejemplo de pregunta: “¿quiénes crees que te elegirían a ti?”; 2) dinámica agresión y victimización, se presentan seis ítems con forma de nominación directa. Ejemplo de pregunta: “¿quiénes suelen empezar las peleas?”. Esta dimensión facilita la adscripción de sujetos a los diferentes roles, así consideramos destacados aquellos sujetos que obtienen, al menos, el 25% de las nominaciones como agresor, como víctima o como víctima-agresor (cuando destacan en ambos simultáneamente), todos aquellos que no destacan en ninguna de las anteriores conforman el grupo otros. También indaga sobre características socioafectivas y relacionales de cada escolar según la valoración de los compañeros y de uno mismo. Ejemplo de pregunta “¿quiénes son los más fuertes de la clase?”; 3) variables situacionales: frecuencia, lugares y forma de las agresiones. Con dos ítems de elección múltiple ordenada sobre cuatro posibilidades. Ejemplo de pregunta:

“¿dónde suelen ocurrir las agresiones?” y un ítem con forma de repuesta selectiva: “¿con qué frecuencia ocurren las agresiones?”. La cuarta dimensión indaga sobre la valoración afectiva de las situaciones con dos ítems de respuesta escalada en cuatro puntos, pregunta sobre la gravedad atribuida y la seguridad percibida en el centro. Ejemplo de pregunta: “¿te encuentras seguro en el centro escolar?” La prueba presenta una validez global medida por el alfa de Cronbach de .73, siendo de .82 para los ítems relacionados con conductas de agresión y de .83 para conductas de victimización.

Para este estudio utilizamos los datos relativos a la adscripción de los sujetos a los diferentes roles en *bullying*: agresor, víctima, víctima-agresor y otro (Olweus, 1993) y relativos a las variables aceptación y rechazo para la obtención de los estatus sociométricos. También se analizan los datos relativos a expectativas de ser elegido y expectativa de ser rechazado y los de la variable exclusión.

Análisis de datos

Se realizaron diferentes pasos previos a los análisis. En primer lugar se procedió a conformar la adscripción de los sujetos a los diferentes roles de *bullying*: agresor, víctima; víctima-agresor (v-agresor) y otros, como ha quedado expuesto en el apartado anterior.

A continuación se procedió a adscribir a cada sujeto al estatus social correspondiente. Para la clasificación, se valoraron las puntuaciones alcanzadas en las variables: 1 (elegido) y 2 (rechazado). Para que pudiera ser comparable la puntuación de cada sujeto de un grupo con la de otros grupos, se transformaron las puntuaciones que recibe cada alumno (Sp) en puntuaciones ponderadas (Pe), otorgando tres puntos a la primera elección, dos puntos a la segunda y un punto a la tercera.

Siguiendo las indicaciones de Coie *et al.* (1990), se tuvo en cuenta la combinación de las dimensiones Impacto Social (ISI, Social Impact Score) y Preferencia Social (SPS, Social Preference Score). Siendo que el ISI es el resultado de sumar el número de nominaciones positivas y de negativas (suma de las puntuaciones ponderadas de la variable 1 a las obtenidas en la variable 2), y el SPS la diferencia entre las nominaciones negativas y las positivas (restando a las puntuaciones ponderadas de la variable 1 las obtenidas en la variable 2). Para facilitar el cálculo de los límites de significación, adoptamos la clasificación de Bronfenbrenner (1976) ya que el número de elecciones permitidas es fijo (3) y el tamaño del grupo oscila entre 15 y 35 sujetos. Esta fórmula sitúa el límite inferior en 3 y el superior en 15.

Aplicando los baremos, como se recogen en la tabla 1, los estatus corresponden a los siguientes valores:

TABLA 1. Baremos para la posición sociométrica y valor del estatus

Puntuación Elegido	Puntuación Rechazado	Estatus	Valor estatus
>=15	<=14	Popular	1
Entre 4 y 14	<14	Promedio	2
<=3	<=3	Aislado	3
<=15	>=14	Rechazado	4
>014	>=14	Controvertido	5
Otras	Otras	Promedio	2

1. *Popular o preferido*. Aquellos que alcanzan una puntuación Pe de 15 o más en la variable 1, y menos de 14 en la variable 2.
2. *Promedio*. El que alcanza Pe entre 4 y 14 en la variable 1, y menos de 14 en la 2.
3. *Aislado o ignorado*. Los que alcanzan Pe de 3 o menos de 3 en ambas variables.
4. *Rechazado*. Los que alcanzan Pe de 15 o más en la variable 2, y menos de 14 en la 1.
5. *Controvertido*. El que alcanza en Pe 14 o más en las variables 1 y 2 simultáneamente.

Aquellos que no se encontraron en ninguna de las categorías citadas fueron adscritos al estatus promedio.

En este estudio también se analizaron los valores sobre expectativa de ser elegido (variable 3) y expectativa de ser rechazado (variable 4). Para la interpretación de la expectativa de ser elegido, fueron comparadas las puntuaciones obtenidas en la variable 3 (en puntuaciones directas) con las obtenidas en la variable 1 (en puntuaciones ponderadas). Esta comparación dio lugar a las siguientes categorías:

1. *Alta expectativa de ser elegido por sus compañeros*. Cuando los valores de la variable 3 sea igual a 3 y a la vez, igual o más de 3 en la variable 1.
2. *Moderada expectativa de ser elegido*. Cuando los valores de la variable 3 y los de la variable 1 sean superiores a 1.
3. *Baja expectativa de ser elegido*. Cuando considere que no lo va a elegir nadie (valor inferior a 2 en la variable 3), o cuando nadie lo haya elegido (valor inferior a 2 en la variable 1).

Sobre el nivel de expectativa de rechazo, se comparan los datos de la variable 4 (en puntuaciones directas) con los obtenidos en la 2 (puntuaciones ponderadas). Los resultados permiten obtener las siguientes categorías:

1. *Alta expectativa de rechazo*. Cuando el valor de la variable 4 sea igual a 3 y a la vez, igual o más de 3 en la variable 2.
2. *Moderada expectativa de rechazo*. Cuando el valor de la variable 4 y los de la variable 2 sean superiores a 1.
3. *Baja expectativa de rechazo*. Cuando el valor de la variable 4 sea inferior a 2 e inferior a 2 en la variable 2.

Para conocer la relación entre rol en *bullying* (subgrupos) y estatus, dado que se trata de variables discontinuas, se aplicó un análisis de contingencias con la prueba Chi-cuadrado y la prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes, lo que proporcionó una primera aproximación para determinar si estas diferencias no se deben al azar. Para ahondar en el conocimiento de estas diferencias se procedió al análisis t-test para conocer las puntuaciones medias y al análisis de varianza ANOVA con *post hoc* de Bonferroni para determinar la dirección de las mismas, con las puntuaciones obtenidas en las variables de aceptación, rechazo y exclusión, expectativa de ser elegido, expectativa de ser rechazado y exclusión agrupadas según rol en *bullying*. También se analizaron las diferencias con las variables: sexo, edad y procedencia.

Resultados

Incidencia del bullying

En nuestro estudio encontramos 145 agresores, 129 víctimas y 13 víctimas-agresores (v-agresores), resultando un nivel de implicación global de 19,4%. En la tabla 2 se exponen los datos sobre edad, sexo y procedencia por rol en *bullying* con Chi-cuadrado. Se puede apreciar que la mayoría de los implicados en cualquiera de los subtipos, son varones ($p < .0001$) y que son de procedencia española ($p < .03$). La prueba *post hoc* de Bonferroni confirma la dirección de estas diferencias. No encontramos diferencias por edad.

Estatus sociométrico y bullying

La prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes indicó que puede rechazarse la hipótesis de nulidad ($p < .000$), por lo que procedimos a realizar los siguientes análisis. La distribución indica que la mayoría de los escolares se encuentran en el estatus promedio (67,7%), seguido del estatus asilado (22,7%), los rechazados representan el 7,8% y los populares el 1,8%. La tabla 3 muestra los resultados del análisis de contingencias entre rol en *bullying* y estatus sociométrico. Encontramos que la mayoría de los sujetos se encuentran en el estatus promedio, por encima del 50% en todos los casos, excepto los v-agresores en el que están representados el

30,8% de casos. En cuanto al estatus aislado, el 25% de los otros se encuentran en esta posición, el 12,4% de los agresores y el 14,7% víctimas y solamente una víctima-agresor (7,7%). En el estatus rechazado, encontramos que la mayoría de los sujetos de esta posición están implicados en *bullying*, siendo: 22,8% de los agresores, el 26,4% de las víctimas y el 61,5% de los v-agresores. En cuanto al estatus popular, la mayoría son otros, encontramos tres agresores (2,1%) y ningún sujeto víctima o víctima-agresor. No hemos encontrado sujetos en el estatus controvertido.

La prueba Chi-cuadrado confirmó que la distribución no se debe al azar Chi-cuadrado (9) = 199,87; ($p < .000$).

TABLA 2. Distribución de la muestra por edad, sexo, procedencia, y contingencia con rol en *bullying*

Variable		Frecuencia	Porcentaje	X2 (GL) p. asociada
Sexo	Hombre	706	47,8%	104,1(6) $p < .000$
	Mujer	715	51,6%	
Edad	11-13	382	25,8%	26,4(21) $p > .05$
	14-15	728	49,2%	
	16-18	368	25,0%	
Procedencia	Español	1236	83,6%	10,5(3) $p < .03$
	Extranjero	242	16,4%	
<i>Bullying</i>	Otro	1191	80,6%	
	Agresor	145	9,8%	
	Víctima	129	8,7%	
	V-Agresor	13	0,9%	

TABLA 3. Distribución de la muestra por rol en estatus y rol en bullying

Rol en bullying	Estatus				Total
	Popular	Promedio	Aislado	Rechazado	
Otro (80,6%)	23 88,5%	830 82,9%	298 88,7%	40 34,8%	1190
Agresor (9,8%)	3 11,5%	91 9,1%	18 5,4%	33 28,7%	145
Víctima (8,7%)	0 -	76 7,6%	19 5,7%	34 29,6%	129
V-Agresor (,9%)	0 -	4 0,4%	1 0,3%	8 7,0%	13
Total	26 1,8%	1001 67,7%	336 22,7%	115 7,8%	1478 100%

Relación entre reputación social y rol en bullying

Para conocer con mayor precisión a qué se deben las diferencias detectadas en el punto anterior, procedimos a realizar un análisis de varianza entre las medias de las puntuaciones

obtenidas en las variables continuas relacionadas con el estatus. La tabla 4 recoge los resultados de los ANOVA efectuados con prueba *post hoc* de Bonferroni comparando los grupos dos a dos. Los valores de las medias se obtuvieron mediante la prueba t-test.

TABLA 4. Diferencias en reputación social según rol en bullying.

Variable	Medias	Diferencia de medias	F(gl)	P
Elegido	0= 5,02	0/1= .389	13,085(3)	ns
	1= 4,63	0/2= 2,032 ***		.001
	2= 2,98	0/3 = 2,786 **		.009
	3= 2,23	1/2 = 1,643***		.000
		1/3 = 2,397*		.049
		2/3 = ,754	ns	
Rechazado	0= 3,09	0/1 = -5,791***	125,370(3)	.000
	1= 8,88	0/2 = -7,064***		.000
	2= 10,16	0/3 = -15,370***		.000
	3= 18,46	1/2 = -1,272		ns
		1/3= -9,579***		.000
		2/3 = -8,306 **	.008	

TABLA 4. Diferencias en reputación social según rol en bullying (cont.)

Variable	Medias	Diferencia de Medias	F(gl)	P
Expectativa elegido	0= 4,80	0/1 = ,623*	5,802(8)	.033
	1= 4,17	0/2 = ,896**		.003
	2= 2,54	0/3 = 2,257**		.015
	3= 2,54	1/2 = ,273		ns
		1/3= 1,634		ns
		2/3 = 1,361	ns	
Expectativa rechazo	0= 3,87	0/1 = -3,291***	49,024(3)	.000
	1= 7,16	0/2= -3,381***		.000
	2= 7,25	0/3 = -7,056***		.000
	3= 10,92	1/2 = -,089		ns
		1/3 =-3,764 **		.028
		2/3= -3,675	.053	
Exclusión	0= 4,78	0/1 = -12,795***	321,369(3)	.000
	1= 17,58	0/2 = -20,882***		.000
	2= 25,67	0/3 = -52,831***		.000
	3= 57,62	½ = -8,087**		.012
		1/3 = -40,036***		.000
		2/3 = -31,949***	.000	

(0= Otro; 1= Agresor; 2= Víctima; 3= Víctima-Agresor)

Nota: ns = no significativa; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

De entre todos los datos de estos análisis destacan los siguientes:

- La variable *elegido* no presenta diferencias cuando se comparan otros y agresores, pero sí cuando se comparan con las víctimas ($p < .000$) siendo más elegidos los otros. También encontramos diferencias cuando se comparan agresores con víctimas ($p < .000$), siendo favorable a los agresores. Por último, las diferencias entre víctimas y v-agresores no son significativas. Por tanto las víctimas son los menos elegidos del grupo.
- La variable *rechazo* presenta diferencias significativas cuando se comparan a otros con cualquiera de los sujetos implicados en *bullying*, siendo los menos rechazados. Las comparaciones entre implicados en *bullying* apuntan que, los agresores no se diferencian de las víctimas y son menos rechazados que las v-agresoras ($p < .000$). También encontramos diferencias entre víctimas y v-agresores, siendo los v-agresores los más rechazados.
- La variable *exclusión*, apunta que los otros son los que puntúan más bajo y por tanto son mejor percibidos y están mejor situados en la red social que cualquiera de los demás subgrupos ($p < .001$). Cuando se comparan a los implicados entre sí, los agresores son menos excluidos, tanto al compararlos con víctimas como con v-agresoras ($p < .000$). Del mismo modo, las víctimas son menos excluidas que las v-agresoras ($p < .000$).
- La variable *expectativa de ser elegido* entre los otros alcanza puntuaciones medias más altas que entre cualquiera de los subgrupos de implicados en *bullying*.

- La variable *expectativa de ser rechazado entre los otros* presenta puntuaciones medias bajas frente a puntuaciones altas entre los implicados en *bullying* y resulta significativamente más baja al compararlos con cualquiera de los demás subgrupos ($p < .000$); entre agresores y víctimas no se aprecian diferencias, pero sí cuando se comparan agresores con v-agresores ($p < .03$) y para víctimas con v-agresores. Siendo en ambos casos mayor en los v-agresores.

Discusión y conclusiones

El nivel de incidencia del *bullying* encontrado en esta muestra es semejante al encontrado en otros estudios (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008), además se apunta que la mayoría de los implicados, tanto agresores como víctimas, son varones, confirmando así que los varones presentan más conductas relacionadas con la agresividad y el retraimiento (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008; Pérez y Gázquez, 2010). Sin embargo no hemos encontrado diferencias por edad como señalan otros estudios (Garaigordobil y Oñederra, 2008), lo que podría deberse a que el fenómeno está generalizado en estas edades y se ha consolidado de manera estable. Otro dato a destacar es que la mayoría de los implicados, en cualquiera de sus roles, son de procedencia española, lo que cuestiona algunos estudios que señalan que, entre las víctimas, es más frecuente encontrar a sujetos de procedencia extranjera (Sánchez y Cerezo, 2011; Van der Schoot *et al.*, 2010).

El análisis del estatus en el grupo de iguales confirma que la mayoría de los sujetos son promedio y solo unos pocos son populares (García-Bacete y González, 2010) y que aquellos que están implicados en *bullying* presentan, por lo general, una posición social más negativa que los no implicados (Del Barrio *et al.*, 2008; Díaz-Aguado y Martínez, 2013). Es destacable que ningún sujeto se encuentre en el estatus

controvertido, probablemente sea debido a que en el momento de la realización de la prueba ya estaban claramente definidos los estatus.

El estudio aporta nuevas interpretaciones del estatus social de los implicados en *bullying*. Así, en cuanto al estatus de los agresores, el estudio muestra que, algunos agresores son populares, lo que rebate la tesis de otros estudios, pues no todos reciben exclusión y aislamiento (Díaz-Aguado y Martínez, 2013), sino que algunos reciben apoyo social en el grupo de iguales. Esta situación de “ventaja social” de los agresores, puede estar favoreciendo no solo la continuidad en sus conductas de agresión, sino el que otros compañeros se sumen a estas conductas de intimidación (Pérez y Gázquez, 2010; Van der Schoot *et al.*, 2010), así como afianzar la posición de domino sobre los víctimas (Ortega, 2008). Además, también encontramos agresores rechazados, lo que está en línea con otros estudios (García-Bacete *et al.*, 2010; Justicia *et al.*, 2006). Esta dualidad sugiere que los agresores pertenecen a dos estatus diferentes: de una parte, algunos son populares y por otra, algunos son rechazados. Otra condición bipolar en los agresores se refiere a las expectativas sociales, por un lado, la expectativa de ser elegido presenta un valor medio, y alto la de ser rechazado, lo que puede interpretarse como desajustes en la percepción de la reputación social o bien la coincidencia con un estatus popular o rechazado entre los agresores.

El estatus social de las víctimas, es claramente de aisladas o rechazadas (Del Barrio *et al.*, 2008), lo que se puede traducir en una situación de riesgo e indefensión ante las amenazas del grupo (García-Bacete *et al.*, 2010; Monks *et al.*, 2009). Además sus expectativas de ser elegido son bajas y las de ser rechazado altas, lo que viene a hacer evidente su situación de rechazo. Esta situación se acentúa con la alta exclusión y viene a confirmar la situación de sumisión frente a su agresor (Ortega, 2008). Aspecto que debería tenerse en cuenta cuando se presentan programas de intervención para la mejora de la convivencia

(Díaz-Aguado, 2005). En cuanto al grupo de víctimas-agresores, estas son claramente rechazadas, incluso más que las víctimas, lo que afianza su condición bivalente como agresor y como víctima, sus expectativas de ser elegido son muy bajas y muy altas las de ser rechazado, lo que les sitúa en clara desventaja social.

Este estudio viene a confirmar la hipótesis planteada, ya que los agresores frente al resto de implicados están mejor situados en la trama de relaciones socioafectivas. En las variables relacionadas con el estatus, alcanzan mayores puntuaciones y son menos excluidos (Van de Schoot, Van der Velden, Boomb y Brugman, 2010). Por otra parte, aquellos implicados en *bullying* con connotaciones de víctima (v-agresoras y víctimas), son los que se encuentran en peor posición social dentro del grupo, siendo los que participan de ambos roles (agresor y víctima) los peor situados. Esto señala que la violencia unida a la victimización es la que ostenta la peor consideración social. Por tanto, aquellos que son victimizados, de alguna manera, reciben el rechazo del conjunto de su grupo de iguales y resultará muy improbable cambiar de estatus sin una intervención directa y consciente. El estudio también confirma que no solo entre los agresores, sino también entre las víctimas existe un predominio de chicos.

Este estudio viene a confirmar que el *bullying* es un fenómeno social más que individual, y

que la víctima y el agresor no son los únicos implicados (Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013). Así pues, como conclusión final, este estudio apunta que la estructura socioafectiva del grupo otorga mayor consideración a los agresores que a las víctimas lo que contribuye a mantener el *bullying*. Como consecuencia, el análisis sociométrico de los grupos de escolares se hace imprescindible antes de acometer cualquier tipo de actuación encaminada a la mejora de la convivencia escolar.

Como limitaciones del estudio, cabe señalar que los datos se han recogido con una técnica de *peer nomination* lo que puede presentar cierto sesgo por deseabilidad social o bien por temor a señalar a quienes agreden, por lo que sería conveniente contar con otras fuentes de información. En investigaciones futuras, derivadas de este trabajo, nos llevarían a realizar análisis intragrupo y ampliarlos con características conductuales y de personalidad, así como de rendimiento académico, que contribuirían a formar una imagen más ajustada de la conducta social de los sujetos implicados y no implicados en *bullying*. Así como ampliar las variables de estudio con datos sobre la percepción del profesorado y de las familias. En estudios futuros sería conveniente acometer un seguimiento que permita conocer no solo la estabilidad del estatus, sino la eficacia de los programas de intervención.

Referencias bibliográficas

- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 81-93.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5, 5-15.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-395.

- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Iguales. Versión 2.2*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Coie, J., Dodge, K., y Kupersmith, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher y J. D. Coie (eds.), *Peer rejection in childhood (17-59)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 657-677.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25 (2), 206-213. DOI: 10.7334/psicothema2012.312
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469. DOI: 10.1016/j.avb.2006.09.008
- Espelage, D., Holt, M., y Henkel, R. (2003). Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression during Early Adolescence. *Child Development*, 74 (1), 205-220.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- Getzels, J. W., y Thelen, H. A. (1972). A conceptual framework for study of classroom group as social system. En A. Morrison y McIntyre (eds.), *The social psychology of teaching*. Londres: Pequin Books Ltd.
- García-Bacete, F. J., y González, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales. SOCIOMET*. Madrid: TEA.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284. DOI: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Ingles, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huéscar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25 (1), 93-101.
- Medina, A., y Cacheiro, M.L. (2010). La prevención de la violencia: La implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62 (1), 93-107.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of the theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156. DOI:10.1016/j.avb.2009.01.004
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009b). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Muñoz, M. V., Jiménez, I., y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24 (2), 334-340.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528. DOI: 10.1174/021037008786140922
- Pérez, M. C., y Gázquez, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 427-437.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposal in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29 (2), 413-425. DOI:10.6018/analesps.29.2.148251
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en *bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP*, 22 (2), 137-149.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Van Der Schoot, R., Van Der Velden, F., Boomb, J., y Brugman, D. (2010). Can at-risk young adolescents be popular and anti-social? Sociometric status groups, anti-social behaviour, gender and ethnic background. *Journal of Adolescence*, 33, 583-592.

Abstract

Differences in Social Status according to Role in Bullying: A Socio-Metric Analysis

INTRODUCTION. Many studies point out that exclusion and rejection are situations experienced by both bullies and their victims, a reality which makes intervention difficult. The object of this study is to learn how the main bullying actors are positioned in the interpersonal relationship network, by comparing the relationship between social status as perceived by school peers and the corresponding associated role in bullying. **METHOD.** In a sample of 1478 ESO pupils aged between 11 and 18 (Mean = 14.48; dt = 1.43) from the Region of Murcia (47.8% boys and 48.4% girls), the Bull-S questionnaire was administered in order to identify pupils in terms of the different bullying roles (aggressor, victim, victim-aggressor, and other) and of their social status (popular, rejected, neglected, average and controversial) within classroom peer groups. Data was analyzed by contingency tables with Chi-square proof to observe if there were differences among bullying subgroups. **RESULTS.** The analysis identified 145 aggressors, 129 victims and 13 victim-aggressors, with a 19.4% involvement. Differences in social status were found between those who were involved in bullying and those who were not, the latter being better positioned. When comparing the popularity levels and the associated role in bullying, we found that the "Popular" status was more likely to apply to the others, followed by the aggressors; the "Rejected" status was more likely to apply to victim-aggressors and then for victims. The "Neglected" status is most frequently found among the others, followed by victims and aggressors. **DISCUSSION.** All those pupils involved in bullying have a more negative social position than those who are not involved. Victims are worse placed than aggressors, who achieve a certain degree of social relevance. Therefore, it would appear that the socio-affective structure helps perpetuate bullying and its study should orient the preventive actions aimed at improving school life.

Keywords: *Bullying, Peer Violence, Peer network, Social status, Sociometry.*

Résumé

Les différences de statut social entre les rôles de bullying. Une analyse sociométrique

INTRODUCTION. De nombreuses recherches nous montrent de quelle façon même entre les harceleurs (agresseurs) comme entre les harcelés (victimes de bullying), on peut trouver des situations d'exclusion et de rejet, et c'est cette réalité qui produit la difficulté d'une intervention. L'objectif de cette recherche est de savoir dans quelle situation réelle se trouvent les protagonistes du bullying dans la trame des relations interpersonnelles en vérifiant la relation entre le statut social perçu par les copains de salle de classe et le rôle associé au bullying. **MÉTHODE.** Dans un échantillon de 1478 étudiants de secondaire (47,8% garçons, 48,4% filles) d'un âge entre 11 et 18 ans (Moyenne=14,48 ; Sd=1,43) on a utilisé le test Bull-S pour l'assignation des individus aux différents rôles du bullying (agresseur, victime, victime-agresseur et autre) et ainsi savoir le statut social (populaire, rejeté, isolé ou moyenne) de chaque individu dans le groupe de salle de classe. Les données ont été soumises à l'analyse de contingences avec l'épreuve Chi-square pour constater s'il y avait des différences entre les sous-groupes. **RÉSULTATS.** On a trouvé 145 agresseurs, 159 victimes et 13 victimes-agresseurs ; le pourcentage d'impliqués a été de 19,4%. Ces résultats ont montré des différences importantes entre les individus impliqués dans le bullying par rapport à leur statut : ceux qui sont appelés "les autres" sont dans la meilleure situation. Quand on fait la comparaison entre niveaux de popularité et rôle dans la situation de bullying on trouve que le statut "populaire" a été beaucoup plus fréquent entre les "autres" suivis par les agresseurs. Le statut "rejeté" a été beaucoup plus fréquent entre les victimes-agresseurs suivi par les victimes. Le statut "isolé" est plus fréquent entre les "autres" suivis par les victimes et les agresseurs. **DISCUSSION.** Les étudiants impliqués dans la dynamique du bullying montrent une position sociale plus négative que celle des autres qui ne sont pas impliqués et c'est assez remarquable à constater que les agresseurs obtiennent une certaine importance sociale par rapport aux victimes. Par conséquent, cela contribue à maintenir le bullying en activité. Et c'est l'analyse du phénomène qui devra orienter les actuaciones de prévention pour améliorer la vie scolaire.

Mots clés: *Bullying, Violence à l'école, Réseau Peer, Statut social, Sociométrie.*

Perfil profesional de la autora

Fuensanta Cerezo Ramírez

La constante en sus trabajos es conocer e indagar en las vías de solución de los problemas relacionados con contextos escolares, línea en la que ha desarrollado diversos estudios descriptivos, epidemiológicos y programas de intervención. Es autora del test Bull-S para la evaluación de la violencia entre escolares y del programa CIP para la intervención en *bullying*. Colabora con diversas asociaciones relacionadas con la infancia y el *bullying*.

Correo electrónico de contacto: fcerezo@um.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. CP 30100. Murcia, España.

RADIOGRAFÍA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS: EVOLUCIÓN Y ANÁLISIS DE PLANES Y ESTRATEGIAS FORMATIVAS

Radiography of Teacher Training at the University of Burgos: Evolution and Analysis of Plans and Training Strategies

VANESA DELGADO BENITO Y RAQUEL CASADO MUÑOZ
Universidad de Burgos

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66203

Fecha de recepción: 28-5-13 • Fecha de aceptación: 3-11-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Vanesa Delgado Benito. Email: vdelgado@ubu.es

INTRODUCCIÓN. En los últimos años la formación pedagógica del profesorado universitario ha experimentado un creciente interés en la universidad española. Este artículo pretende estudiar la evolución de la formación dirigida al profesorado de la Universidad de Burgos, mediante el análisis de los planes y las estrategias formativas realizadas desde el curso académico 2000/2001 hasta el 2010/2011. La formación (cursos, jornadas, seminarios...) se estructura en torno a distintos programas: *Formación docente en el Marco Europeo de Educación Superior*, *Formación continua del profesorado*, *Formación inicial del profesorado novel* y *Formación de idiomas*. La relevancia de este estudio, inmerso en otro más amplio, radica en que trata de responder a la emergente demanda de evaluación de la formación del profesorado universitario español. Encontramos pocas iniciativas en este sentido y, en el contexto autonómico de Castilla y León, esta sería la primera. **MÉTODO.** Se emplea un diseño cuantitativo descriptivo. Se ha obtenido información de las bases de datos y de las memorias del Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad. Los **RESULTADOS.** muestran un notable incremento del número de acciones formativas en el transcurso del tiempo, hasta un total de 431 (lo que supone 3.738.45 horas de formación y 12.177 plazas ofertadas). Se registran las mayores frecuencias en los tres últimos cursos estudiados. Las acciones formativas relativas a las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia destacan en la oferta y demanda, seguidas de las relacionadas con la renovación de metodologías docentes. Se proponen mejoras vinculadas al incremento de la modalidad no presencial (e-learning), la eficacia en los planes formativos y la evaluación del impacto de la formación.

Palabras clave: *Educación superior, Profesorado universitario, Formación docente, Desarrollo profesional, Formación inicial, Formación permanente, Evaluación de programas.*

Formación pedagógica del profesorado universitario

Actualmente se constata un incremento del interés y sensibilización sobre la necesidad y posibilidad de formación del profesorado universitario, como se deduce de numerosas investigaciones (Amador y Pagés, 2012; Chamorro *et al.*, 2008; Duta, 2012; GIFD, 2011; González, 2006; Hativa, 2000; Imbernón, 2012; Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007; Trigwell, 2001; Wouters, Parmentier y Lebrun, 2000). Se demanda para el ejercicio de la profesión docente una sólida formación no solo en contenidos científicos propios de la disciplina, sino también en los aspectos correspondientes a su didáctica y a las diversas variables implicadas en la docencia (Berliner, 2000; Berthiaume, 2009; Bozu y Manolescu, 2010; Chacín y Briceño, 2008; Menges, 2001). El tema se ha estudiado y analizado ampliamente en las dos últimas décadas, hasta el punto de considerar la formación pedagógica del profesorado y sus prácticas en el aula como elementos clave para conseguir una de las prioridades universitarias actuales: la mejora de la calidad en la docencia (Cid, Pérez y Zabalza, 2013; Valcárcel, 2003).

La formación para la calidad, concebida como un proceso de aprendizaje continuo que forma parte del desarrollo profesional del profesorado (Mckimm, 2009; Ohata, 2007), debe contar, asimismo, con cualidades como las que aportan De Juanas y Diestro (2011), ha de ser sistematizada, específica, contextual, acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) y que contribuya al desarrollo, difusión y actualización de conocimientos.

Precisamente, la reciente implantación del EEES ha supuesto grandes cambios en el paradigma educativo, que han derivado en un nuevo modelo de enseñanza y un nuevo rol del profesorado universitario (Crisol Moya, 2011; Stes, Coertjens y Van Petegen, 2010; Velasco, Sánchez Martínez y Ferrero, 2012). Esto implica también otras necesidades formativas del profesorado

para adaptarse a su nuevo perfil docente y a sus nuevas competencias para saber formar en competencias (Álvarez Rojo *et al.*, 2011; Escudero, 2008; Fernández, Carballo y Galán, 2010; Larose, Grenon, Bourque, y Bedard, 2011; Zabalza, 2011a). Ha de formarse en un amplio abanico de competencias profesionales básicas (Madrid Izquierdo, 2005): el proceso de aprendizaje del estudiante; la planificación de la enseñanza; la utilización de métodos y técnicas didácticas adecuadas; las relaciones con los estudiantes; la evaluación, el control y la regulación de la docencia y del aprendizaje; el conocimiento de normas legales sobre derechos y deberes del profesor y del estudiante; y la gestión del desarrollo profesional docente.

Las universidades españolas han respondido a las demandas derivadas de Bolonia de formar a su profesorado para el cambio docente (Bozu y Manolescu, 2010; Duta, 2012; González, 2006; Valcárcel, 2003). Según el estudio de González (2006), la formación responde predominantemente (77,7%) a una preocupación por las exigencias de la reforma derivada de los principios de Bolonia; se enfatiza sobre la metodología, la evaluación, los diseños y las competencias; y predominan dos grandes bloques de contenidos: la planificación de la docencia (programación, guías y competencias) y los enfoques metodológicos (metodología y evaluación de competencias). Igualmente, la formación del profesorado novel es un frente que está suscitando cada vez más interés (Plaza *et al.*, 2012). Así lo muestra también el estudio del grupo de responsables de ICEs y servicios de formación de universidades españolas (Amador y Pagés, 2012). No obstante, el desarrollo de todas estas iniciativas es desigual en las distintas universidades, existiendo diferencias considerables tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y de inversión (Imbernón, 2012). Al respecto, podemos encontrar diversos modelos de formación (Zabalza, 2007) basados en: *el apoyo mutuo* (*senior teachers*, tutorías, integración graduada en la carrera); *la participación en programas de investigación-acción* (elaboración de materiales o

guías para el aprendizaje, estudio de variables didácticas, proyectos de investigación pedagógica, incorporación de las TICs); *el enriquecimiento doctrinal* (cursos y talleres convencionales, manejo de bibliografías especializadas); *la reflexión* (observación de las propias clases) y *en la acreditación para la docencia universitaria*.

Ante esa variedad, un reciente estudio en las universidades catalanas (Torra *et al.*, 2013) indica una serie de retos institucionales para que la formación pueda incidir en la aludida mejora de la calidad docente: abordar la disfunción que representa el que el profesorado universitario pueda acceder a la docencia sin una formación previa; definir y potenciar la formación del profesorado, integrándola como una característica propia de su razón de ser; dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al más veterano; y valorar la docencia hasta conseguir niveles comparables a las exigidas en la investigación.

En definitiva, se ha realizado un amplio esfuerzo y avanzado en la formación del profesorado universitario español, como se observa en las numerosas publicaciones y eventos científicos realizados. Sin embargo, no es tan amplia la producción referida a su evaluación, a conocer qué se ha hecho, qué resultados se encuentran y cómo se puede mejorar. En este sentido, una de las primeras iniciativas llevadas a cabo ha sido el diseño de un programa de evaluación de los planes de formación docente en las universidades (Zabalza, 2011b), realizado bajo los auspicios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Este programa se estructura en cuatro niveles que establecen protocolos de evaluación en relación al plan o programa establecido por las universidades, su puesta en práctica, el nivel de satisfacción generado, así como su nivel de impacto. Este último nivel se está convirtiendo en una importante línea de investigación en la actualidad (Feixas y Zellweger, 2010), debido a la escasez de estudios al respecto sobre la que alertan Fishman, Marx, Best y Tal (2003). Así se dejó constancia en el

Seminario de la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU), “¿Qué funciona y qué no en el apoyo a la docencia universitaria? Análisis y contraste de las experiencias actuales”, celebrado en Madrid en 2011. Desde allí se impulsó la investigación pionera “Diagnóstico de los factores de transferencia de la formación docente del profesorado universitario”, dirigido por Feixas (2013) y en la que ha colaborado nuestra universidad.

En este artículo presentamos una parte de los resultados del proceso de investigación sobre la evaluación de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos (en adelante UBU), centrándonos fundamentalmente en los dos primeros niveles que refería el profesor Zabalza: los planes de formación y su puesta en práctica mediante determinadas acciones formativas.

La formación del profesorado en la UBU

Esta institución lleva realizando desde el curso académico 1998/1999 acciones formativas dirigidas a su profesorado bajo la dirección del actual Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE).

Diseño de las estrategias formativas

Las acciones formativas ofertadas por el IFIE se organizan en los planes de formación permanente y, desde el curso académico 2009/2010, también en los planes de formación inicial destinadas al profesorado novel. Todas estas acciones tienen un carácter voluntario, ya que el profesorado decide, a título personal, si solicita participar en la propuesta de formación ofertada. No hay límite de acciones formativas profesor/año académico. Solo en el caso de que el número de demandantes supere al de plazas ofertadas, se realiza un sorteo.

El diseño de los planes es revisado y mejorado cada curso académico atendiendo a las necesidades

y demandas formativas que se detectan desde diversas fuentes: a) institucionales; b) derivadas de los centros y de los departamentos; c) resultados obtenidos del *Programa Docentia* y de las *Encuestas de evaluación docente*; y d) individuales del profesorado y de los *Grupos de innovación docente*.

Plan estratégico de formación del profesorado

En los últimos años, se ha llevado a cabo un *Plan estratégico de formación del profesorado*, orientado a la innovación y la mejora de la docencia universitaria como recurso para favorecer la plena inclusión en el EEES. El *Programa de formación docente en el Marco del EEES* (2005/2009) ha permitido al profesorado planificar su propio itinerario formativo para adquirir competencias básicas relativas a la convergencia europea. Para poder alcanzar la certificación correspondiente, el profesorado tenía que realizar una formación con una duración total de 200 horas (20 créditos) distribuidas en cuatro bloques y teniendo como única limitación el número mínimo de créditos a cursar en cada uno de ellos: construcción del EEES (5), nuevos modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje (10), nuevas tecnologías e innovación docente (3,5) y otras acciones formativas (1,5). Todo ello ha repercutido en el aumento de la implicación docente con los cambios y en la mayor disposición a la innovación (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010).

En la actualidad, las acciones formativas se estructuran en torno a distintos programas:

- a) *Programa de formación continua*: sus acciones formativas son canalizadas principalmente a través de las fórmulas de cursos y seminarios donde los profesores interesados puedan compartir temas de interés común (metodologías docentes, uso de TICs en las aulas, etc.). También destaca la formación en centros, llevada a cabo principalmente tras la detección de necesidades formativas por

parte de los directores de departamento y decanos.

- b) *Programa de formación inicial*: el *Plan de formación inicial del profesorado novel* nace en 2009 con la finalidad de proporcionar orientación y formación pedagógica a los profesores noveles, aquellos que cuentan con una experiencia docente menor a cinco años.
- c) *Programa de formación en idiomas*: pretende facilitar el intercambio de profesores y alumnos en el nuevo marco del EEES, buscando la mejora de las competencias lingüísticas en idiomas mediante seminarios presenciales de conversación, cursos específicos de elevado nivel funcional y formación *online* con plataformas específicas.

Oferta formativa

Dentro de la oferta formativa se distinguen diversos bloques temáticos: EEES, incluyendo todos los aspectos derivados del nuevo escenario educativo (créditos ECTS, organización de las enseñanzas...); nuevas tecnologías aplicadas a la docencia: formación relacionada con el uso de tecnologías de comunicación y la información para el ejercicio profesional de la docencia; renovación de metodologías docentes: actividades dirigidas a facilitar la actualización del profesorado en metodologías activas y participativas en el marco de una enseñanza orientada al aprendizaje; seminarios específicos: dirigidos a determinadas áreas o ramas de conocimiento; formación complementaria/transversal: todas aquellas actividades no incluidas en los bloques anteriormente mencionados y que complementan la formación del profesorado.

Estudio empírico

Objetivos y preguntas de investigación

Este trabajo tiene como propósito analizar la evolución de las estrategias formativas dirigidas

al personal docente e investigador de esta universidad desde el curso académico 2000/2001 hasta el 2010/11. Para ello, partimos de una serie de preguntas de investigación, las cuales describiremos y analizaremos en el apartado de resultados y discusión.

Metodología

El estudio realizado es de carácter descriptivo, y forma parte de una investigación más amplia, en la cual se ha utilizado un enfoque mixto y un diseño de dos etapas. En un primer momento se han extraído los datos pertenecientes a las *Memorias anuales* de las acciones formativas realizadas y a las bases informatizadas proporcionadas por el IFIE. En la segunda fase se están realizando entrevistas con docentes que cuentan con alta participación en acciones formativas para conocer su nivel de satisfacción y su percepción sobre el grado de eficacia e implementación de la formación recibida en su práctica docente. Igualmente, se contempla llevar a cabo grupos de discusión con alumnos de cada uno de los profesores entrevistados.

En este artículo, nos centraremos en describir los principales resultados cuantitativos obtenidos en la primera fase sobre las estrategias formativas.

Resultados y discusión

A continuación mostramos los principales resultados dando respuesta a las preguntas planteadas y contrastando los datos obtenidos con otros estudios.

¿Cómo evoluciona la oferta formativa a lo largo de los años y en qué medida ha repercutido la aparición del EEES?

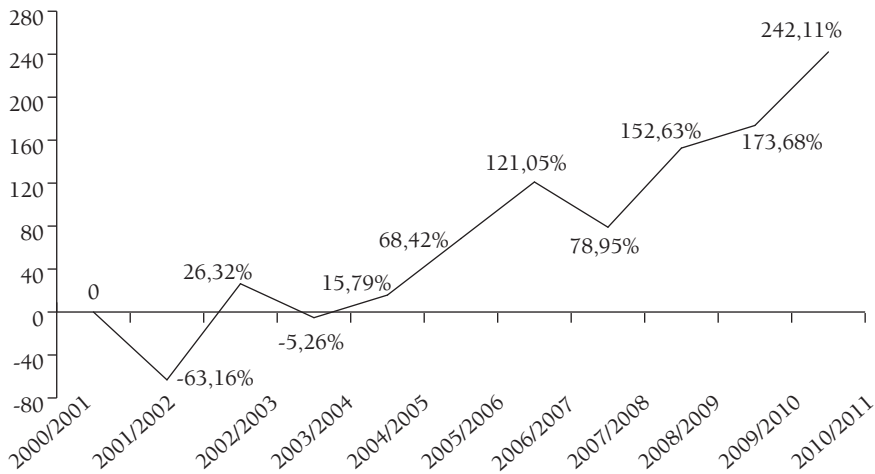
Durante el periodo estudiado, se han realizado un total de 431 acciones (363 de carácter general y 68 específicas de formación en idiomas) (tabla 1). De los resultados extraídos, se observa una clara tendencia al incremento de la oferta a partir del curso 2003/2004, fechas en las que se detecta la necesidad de prepararse para la convergencia al EEES y en la UBU se implanta el

TABLA 1. Tabla de frecuencias atendiendo al número de acciones formativas generales por curso académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2000/01	19	5,2	5,2	5,2
	2001/02	7	1,9	1,9	7,2
	2002/03	24	6,6	6,6	13,8
	2003/04	18	5,0	5,0	18,7
	2004/05	22	6,1	6,1	24,8
	2005/06	32	8,8	8,8	33,6
	2006/07	42	11,6	11,6	45,2
	2007/08	34	9,4	9,4	54,5
	2008/09	48	13,2	13,2	67,8
	2009/10	52	14,3	14,3	82,1
	2010/11	65	17,9	17,9	100,0
Total	363	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. Incremento acumulado de las acciones formativas generales respecto al curso inicial (2000/01)



Fuente: elaboración propia.

Programa de formación docente en el Marco del EEES mencionado. Igualmente, se registran las mayores frecuencias en los tres últimos cursos (45,4% del total), coincidiendo con el cambio en la dirección del IFIE.

El incremento, respecto a los comienzos, supone más del doble (242,11%) de acciones formativas en el último curso estudiado (gráfico 1) y ello a pesar de contar con menor presupuesto al carecer de financiación pública externa como ocurría en años anteriores. La gestión más eficaz de los recursos, potenciar la participación como formadores del profesorado propio, reducir el número de horas de los cursos, etc., pueden ser, entre otras, las principales razones que explican esta realidad.

Esta evolución positiva coincide con los datos aportados en una investigación de similares características realizada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida (Iglesias, Tena y Vendrell, 2011), donde la formación también se incrementa notoriamente en los últimos años.

¿Qué tipo de modalidad formativa (en cuanto al nivel de presencialidad) y bloques temáticos predominan en la oferta?

Al preguntar al profesorado por sus preferencias sobre la modalidad formativa, hay estudios que revelan que prefieren las de carácter mixto, semipresencial o también denominada *blended learning*, es decir, aquellas que contemplan una parte presencial y otra a distancia (Chamorro *et al.*, 2008). Sin embargo, en nuestra investigación, la enseñanza presencial es la modalidad dominante ya que supone casi el 90% del total ofertado, correspondiendo el porcentaje restante a la enseñanza semipresencial y, en último lugar, encontramos que la enseñanza virtual prácticamente está ausente (gráfico 2).

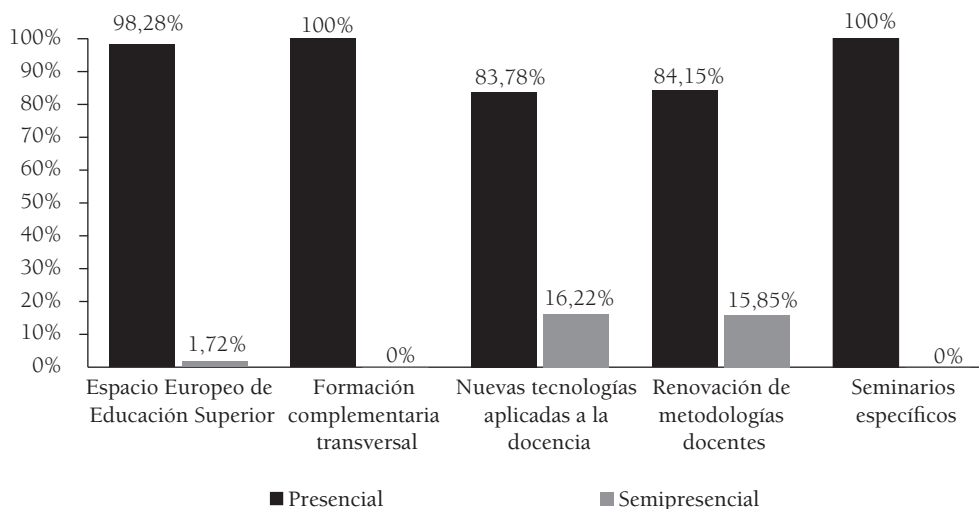
En la actualidad, prácticamente la totalidad de universidades españolas ofertan formación para su profesorado, relacionada con las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia (Gutiérrez, 2011). En nuestro estudio, estas son las que también han tenido una mayor contribución en los planes de formación, representando el 40,8%

de las mismas, con un total de 148 acciones formativas (tabla 2).

Como hemos indicado, la aplicación de la Declaración de Bolonia requiere una modificación de la actuación docente en su concepción y metodologías (González, 2006; Varcárcel, 2003; Villa, 2008), de hecho, los resultados de un reciente estudio (GIFD, 2011) muestran que el 96% del profesorado considera la competencia metodológica como uno de los elementos importantes dentro de los recursos de un profesor. En nuestro caso, la oferta formativa relativa a la *Renovación de metodologías docentes* presenta también gran peso frente al total, con un 22,6% (82 acciones). Por otra parte, las relacionadas con el EEES han representado el 16%, con 58 acciones, mientras que las incluidas en formación complementaria/transversal han supuesto un 13,2%, con 48. La suma de EEES y renovación de metodologías docentes supone un 38,57% del total, cifra bastante inferior a los resultados mostrados por

González (2006). No obstante, es preciso aclarar que la clasificación de bloques temáticos que nosotros utilizamos no excluye que buena parte de los contenidos incluidos en el bloque de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia guarde relación con la metodología para la convergencia europea, en cuyo caso, sumando estas acciones formativas nos aproximaríamos al porcentaje mostrado por el citado estudio. Seminarios específicos es el bloque que tiene menor presencia con un 7,4% (27 acciones formativas). Esto puede tener su explicación en la mayor demanda de profesores, centros y grupos de innovación docente, relacionada con temas más vinculados a cuestiones metodológicas, dejando en segundo plano los relativos a su disciplina que puede, tal vez, actualizar por otras vías como jornadas, congresos etc. (GIFD, 2011). En cuanto a la formación específica en idiomas, el inglés es el predominante en un 77,94%. Le siguen el alemán (10,29%) y el francés (7,35%), siendo menor la oferta formativa en italiano y chino.

GRÁFICO 2. Tabla de frecuencias del número de acciones formativas incluidas en los diversos bloques temáticos respecto al total por curso académico



Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. Tabla de frecuencias del número de acciones formativas incluidas en los diversos bloques temáticos respecto al total por curso académico

	Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	Renovación de metodologías docentes	Seminarios específicos	Formación complementaria	EEES	Total				
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
2000/01	10	52,63%	5	26,32%	1	5,26%	3	15,79%		19
2001/02	3	42,86%	1	14,29%	2	28,57%	1	14,29%		7
2002/03	19	79,17%	4	16,67%			1	4,17%		24
2003/04	9	50,00%	4	22,22%	2	11,11%			3	16,67%
2004/05	11	50,00%	9	40,91%	1	4,55%			1	4,55%
2005/06	15	46,88%	11	34,38%			4	12,50%	2	6,25%
2006/07	9	21,43%	10	23,81%	2	4,76%	2	4,76%	19	45,24%
2007/08	10	29,41%	8	23,53%	2	5,88%	3	8,82%	11	32,35%
2008/09	15	31,25%	10	20,83%	4	8,33%	8	16,67%	11	22,92%
2009/10	26	50,00%	11	21,15%	3	5,77%	6	11,54%	6	11,54%
2010/11	21	32,31%	9	13,85%	10	15,38%	20	30,77%	5	7,69%
Total	148	40,77%	82	22,59%	27	7,44%	48	13,22%	58	15,98%

Fuente: elaboración propia.

¿Qué duración tienen las acciones formativas?

El total de horas de formación impartidas en las acciones de carácter general ascienden a 3738.45, siendo la media de duración de 10,29 horas. No obstante, la alta desviación típica existente (10,66), permite afirmar que en la realidad está duración fluctúa mucho de unas acciones formativas a otras, oscilando entre una hora como mínimo y varias jornadas (83 horas). Este resultado coincide con la línea de trabajo de otras instituciones, donde la duración de las acciones formativas es variable según la temática, los destinatarios, la metodología, etc. (Pinya, 2008).

En general, predominan los cursos de menor duración, ya que el 64,5% tiene menos de 8 horas. Sin embargo, en la formación específica en idiomas ocurre lo contrario ya que prevalecen

los cursos más largos (más de 16 horas), siendo casi nueve de cada diez.

Hay estudios que sugieren que las acciones formativas no superen las 30 horas (Aciego, Martín y García, 2003). En nuestro estudio la tendencia a la certificación es mayor cuanto menor es la duración de los cursos, posiblemente esto se deba a razones como la sobrecarga laboral del profesorado, su horario muy diversificado, etc. que limita sus posibilidades de asistencia a actividades de larga duración.

¿A qué bloque temático corresponden las acciones formativas que cuentan con mayor demanda?

De nuestros resultados se extrae que las materias de formación con mayor demanda son de nuevo

las relacionadas con las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia y con el EEES. La llegada de las tecnologías ha provocado importantes cambios en las enseñanzas y en la forma de enseñar, lo cual exige la necesaria formación e implicación del profesorado al respecto (Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007). Probablemente este sea el motivo por el que las acciones formativas incluidas en Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia sean las más demandadas (De Pablos y Villaciervos, 2005).

La oferta de plazas es variable dependiendo de las características concretas de cada una de las acciones formativas. A nivel general, podemos decir que cuatro de cada diez se ofertaron sin límite de plazas, el 31,85% con un límite de participantes entre 21 y 40 y el 23,97% las que comprenden hasta 20.

Como se observa en la tabla 3, en cada uno de los bloques temáticos, las acciones incluidas en EEES y renovación de metodologías docentes

TABLA 3. Tabla de frecuencias atendiendo a la oferta de plazas de las acciones formativas generales por bloques temáticos

		Bloques temáticos					Total
		Espacio europeo de Educación Superior	Formación complementaria / transversal	Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	Renovación de metodologías docentes	Seminarios específicos	
Hasta 20 participantes	Frecuencia	1	8	50	11	8	78
	% dentro de intervalo	1,3%	10,3%	64,1%	14,1%	10,3%	100,0%
	% dentro del bloque temático	1,7%	16,7%	33,8%	13,4%	29,6%	21,5%
De 21 a 40 participantes	Frecuencia	5	17	38	41	3	104
	% dentro de intervalo	4,8%	16,3%	36,5%	39,4%	2,9%	100,0%
	% dentro del bloque temático	8,6%	35,4%	25,7%	50,0%	11,1%	28,7%
De 41 a 60 participantes	Frecuencia			13	4	0	17
	% dentro de intervalo			76,5%	23,5%	,0%	100,0%
	% dentro del bloque temático			8,8%	4,9%	,0%	4,7%
Más de 60 participantes	Frecuencia			37			37
	% dentro de intervalo			100,0%			100,0%
	% dentro del bloque temático			25,0%			10,2%
Sin límite de participantes	Frecuencia	52	23	10	26	16	127
	% dentro de intervalo	40,9%	18,1%	7,9%	20,5%	12,6%	100,0%
	% dentro del bloque temático	89,7%	47,9%	6,8%	31,7%	59,3%	35,0%
Total	Frecuencia	58	48	148	82	27	363
	% dentro de intervalo	16,0%	13,2%	40,8%	22,6%	7,4%	100,0%
	% dentro del bloque temático	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

son las que registran menor límite de participantes. Por otro lado, en nuevas tecnologías aplicadas a la docencia encontramos mayores limitaciones para la participación, debido sin duda a la necesidad de acomodar el número de participantes con los ordenadores disponibles en el aula; así como a la propia complejidad de los contenidos tecnológicos que hace necesario reducir la ratio para así atender más directamente a las dificultades individuales.

Observando el número de ediciones de las acciones formativas de carácter general, estas oscilan entre una y once. La gran mayoría solo cuentan con una edición (71,3%), seguidas de las de dos (8,8%) y de las que tienen tres en similares porcentajes (8,3%). En otras universidades (Gutiérrez, 2011), las acciones formativas con mayor número de ediciones se incluyen dentro de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, destacando las que están orientadas al conocimiento y uso de la plataforma de campus virtual. Esto mismo sucede en nuestro caso donde la incorporación de las plataformas docentes digitales utilizadas en la UBU suscita mayor número de ediciones de actividades de formación específica (UBUCampus con 9 ediciones en 2005/2006 y UBUVirtual con 11 ediciones en 2009/2010 y 2010/2011).

¿Qué relación podemos encontrar entre la oferta y la demanda de acciones formativas?

El número total de solicitudes asciende a 12.177, de las cuales, ocho de cada diez fueron admitidas. En general, se aprecia una evolución creciente del profesorado admitido a acciones formativas a lo largo del periodo considerado. Estos resultados están en sintonía con los obtenidos por Chamorro *et al.* (2008) en las universidades de la Comunidad de Madrid, quienes comentan que este hecho parece dar respuesta a la creciente importancia que tanto los profesores, como las universidades, están dando a la formación, así como al esfuerzo inversor realizado en las mismas durante los últimos años. Sobre nuestra

universidad ya hemos hecho mención a otros factores no necesariamente relacionados con una inversión alta.

Por curso académico, resalta el 2009/2010 ya que prácticamente la totalidad de profesorado es admitido. Por otro lado, tres de cada diez se quedan sin plaza en 2002/2003 y 2004/2005. EEES junto con *seminarios específicos* son los bloques temáticos que registran un mayor número de admitidos. Sin embargo, en el resto encontramos acciones formativas que tienen una gran demanda llegando incluso en algunos casos a quedarse sin plaza el 80%. Este hecho creemos que guarda relación con el tipo de contenido de la acción formativa. Por ejemplo, aquellos con menos carga práctica permiten contar con mayor número de participantes.

¿Qué índice de abandono encontramos en los planes de formación?, es decir, ¿qué relación se da entre solicitudes admitidas y los certificados de asistencia emitidos?

Al igual que en la mayoría de universidades del territorio nacional, la obtención del certificado por parte del profesor participante a una acción formativa requiere de ciertas exigencias, incluyendo siempre la asistencia a un número determinado de sesiones así como las medidas que consideren necesarias en función de la especificidad de la formación.

Del total de solicitudes admitidas (9.767) para realizar actividades formativas, casi el 70% de los participantes obtuvieron certificado en las mismas (6.692), una cifra bastante alta en comparación con la obtenida en otras universidades (González Tirados, 2011). No obstante, esto significa que tres de cada diez no cumplen los requisitos necesarios para obtener su certificado, dato relevante ya que casi un 20% de profesorado que solicita formación se queda sin plaza.

Durante los primeros cursos estudiados se presentan los mayores porcentajes de profesorado

sin certificar su formación, siendo a partir de 2003/2004 cuando empieza a aumentar el número de certificados expedidos. No obstante, cabe decir que durante el 2010/2011 se aprecia un notable incremento de docentes sin recibir certificación a pesar de estar en vigor el *Reglamento de admisión y asistencia a las acciones formativas* del IFIE, dato que hace necesario repensar y establecer nuevas líneas de actuación en cuanto a la organización y planificación de la admisión, a las acciones formativas ofertadas.

Por bloque temático, como puede apreciarse en la tabla 4, las acciones formativas incluidas en *formación complementaria/transversal* y *seminarios específicos* son las que registran el menor

número de certificaciones. Al contrario, EEES y *renovación de metodologías docentes* son las que obtienen un mayor porcentaje de certificados. El interés mostrado por el profesorado en ambos puede deberse (en parte, pues también cuentan con mayor oferta) a la inquietud generada por los nuevos cambios así como a la necesidad de actualización pedagógica derivada de los mismos, como ya hemos expuesto anteriormente.

Por otro lado, el 65,68% del profesorado inscrito en acciones formativas incluidas en *nuevas tecnologías aplicadas a la docencia* han certificado su formación siendo el curso 2009/2010 el que alcanza una mayor frecuencia. Estos resultados contrastan con los aportados por estudios sobre

TABLA 4. Tabla de frecuencias del porcentaje de profesorado que no ha sido admitido así como el profesorado que no ha certificado su formación en cada uno de los bloques temáticos por curso académico

	Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia		Renovación de metodologías docentes		Seminarios específicos		Formación complementaria		EEES	
	% Sin plaza	% Sin certificar	% Sin plaza	% Sin certificar	% Sin plaza	% Sin certificar	% Sin plaza	% Sin certificar	% Sin plaza	% Sin certificar
2000/01	11,85%	40,86%	15,13%	43,56%		48,15%	15,58%	73,85%		
2001/02		65,52%	37,93%	44,44%		82,14%	37,50%	50%		
2002/03	36,06%	49,17%		3,77%			26,32%	7,14%		
2003/04	29,38%	61,07%		53,46%		17,86%				39,60%
2004/05	27,89%	32,92%	36,43%	20,33%					25%	14,81%
2005/06	30,65%	32,61%	35,78%	3,57%				54,16%	18,24%	8,63%
2006/07	46,27%	47,98%	1,97%	16,54%		4%		80,22%	6,08%	17,72%
2007/08	18,25%	35,62%	38,35%	25,60%	11,11%	45,31%		84,26%		20,17%
2008/09	52,37%	18,21%	32,51%	31%		54,05%		29,81%		16,60%
2009/10	5,41%	18,77%	3,25%	34,58%		26,39%	8,33%	27,92%		26,70%
2010/11	17,85%	33,95%	35,03%	36,05%		44,76%	18,33%	37,88%		58,99%
Total	28,14%	34,32%	26,06%	28,19%	1,48%	40,94%	10,45%	41,95%	3,4%	23,09%

Fuente: elaboración propia.

la formación específica del profesorado en TIC en las universidades de Castilla y León (Baelo y Arias, 2011). Subrayan estos trabajos que, a pesar de la importancia concedida a la misma por los docentes, se constata que la formación en TIC sigue siendo un punto débil, principalmente en aquellos aspectos relacionados con la formación en recursos que permiten llevar a cabo procesos de colaboración y virtualización, entornos de trabajo colaborativo, la utilización de *weblogs*, *wikis*, las plataformas virtuales o el software de propósito específico. De hecho, tan solo el 14% de los profesores encuestados manifiestan haber adquirido su formación en TIC a través de cursos organizados por la propia universidad. Entre los principales motivos para no realizar actividades formativas de este tipo se encuentran la falta de tiempo, la escasez de ofertas formativas adecuadas a su perfil profesional, así como la falta de información o desconocimiento acerca del desarrollo de estas actividades para justificar su no participación en las mismas. Además de estas razones, podemos añadir las aportadas por Muñoz, González y Fuentes (2011) que hacen referencia a la formación autodidacta, falta de incentivos, falta de interés o motivación y la rápida obsolescencia de la tecnología.

Conclusiones y propuestas para futuras investigaciones

Los datos del estudio muestran una preocupación cada vez mayor de la universidad y del profesorado por la formación. Se encuentra un notable incremento de la oferta y demanda de acciones formativas en todo el periodo, coincidiendo con la implantación del EEES y cambios en la gestión propia. Esta universidad ha sido una de las relativamente pocas que ha creado un título formativo propio en temas de convergencia europea, y la primera en Castilla y León en implementar un programa de formación de profesores noveles. Este último extremo, junto con su participación en la red de responsables de formación de universidades españolas, ha permitido

su participación en estudios estatales sobre el tema como el coordinado por Amador y Pagés (2012). En conjunto, la coordinación estatal y autonómica en la que la UBU colabora y los resultados obtenidos, nos permiten afirmar que la formación ofertada se corresponde (en forma y contenido) con el contexto general de la universidad española (Chamorro *et al.*, 2008; Torra *et al.*, 2013; Iglesias, Tena y Vendrell, 2011).

Otros avances guardan relación con la ampliación de los canales de detección de necesidades formativas, añadiendo a los tradicionales aquellos relacionados con los grupos de innovación y los resultados de la evaluación docente (*Programa Docentia*). Igualmente, la formación del profesorado se ha recogido en los planes estratégicos de la universidad en el actual modelo educativo.

En las acciones formativas realizadas, predominan las actividades presenciales de una duración igual o menor a 8 horas (sobresaliendo las relacionadas con las *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación* y la *Renovación de metodologías docentes*) y se observa también la absoluta ausencia de las plenamente virtuales. Por ello, será importante considerar en el futuro estas actividades *online*, donde de nuevo las TIC ayudan y se postulan como una línea de trabajo actual para la colaboración entre docentes, promoviendo, a su vez, factores motivacionales (Galán, González y Román, 2012).

Encontramos también una alta tasa de admisión de las solicitudes recibidas, siendo también elevado el índice de aprovechamiento si atendemos al número de certificados emitidos (70%). No obstante, la eficiencia de la formación se resiente al considerar el desajuste entre el 30% de profesores que no finaliza la acción formativa y el 20% que se queda sin plaza. Conviene, por tanto, estudiar variables organizativas que incrementen el nivel de eficiencia, de manera que no queden “sillas vacías” de profesores que abandonan la actividad mientras otros se han quedado sin poder acudir a ellas.

De acuerdo con las aportaciones de Zabalza (2011b), este estudio se ha centrado en los dos primeros niveles (evaluación de los planes de formación y de su puesta en práctica) y solo parcialmente (acciones formativas). Por lo tanto, faltaría profundizar en ellos y atender a la evaluación del nivel de satisfacción y el nivel de impacto generado por los programas. En este sentido, consideramos necesario incidir en la repercusión de la formación recibida por el profesorado universitario en la mejora de su actividad docente, así como en dar paso o reforzar otros modelos

formativos, donde quepan estrategias de apoyo entre iguales, mentoría, comunidades de práctica o investigación-acción (Feixas, 2013).

Y por último, una línea de trabajo actual, internacional y nacional, se centra en “cómo enseñan los buenos profesores” (Cid, Pérez y Zabalza, 2013). Identificarlos y ver cómo trabajan, si sus buenas prácticas se relacionan con sus concepciones pedagógicas y otras variables, creemos que puede servir para aportar evidencias que contribuyan a mejorar la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Aciego, R., Martín, E., y García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 53-77.
- Álvarez Rojo, V. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 17 (1), 1-22.
- Amador, J. A., y Pagés, T. (2012). La formación del profesorado novel en universidades españolas. *Informe*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Baelo, R., y Arias, A. R. (2011). Formación del profesorado universitario en (TIC). En J. J. Maquilón, M^a. P. García y M^a. L. Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (347-355). Murcia: Universidad de Murcia.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education, *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371. DOI: 10.1177/0022487100051005004
- Berthiaume, D. (2009). Teaching disciplines. En H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall (eds.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (3rd ed.) (215-225). New York: Routledge.
- Bol Arreba, A., y Casado Muñoz, R. (2010). Apoyo institucional a la innovación educativa universitaria. En R. Casado (coord.). *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias* (19-28). Burgos: Universidad de Burgos.
- Bozu, Z., y Manolescu, M. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel un estudio cualitativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62 (4), 51-64.
- Chacín, M., y Briceño, M. (2008). El profesor universitario y la integración de la didáctica en la enseñanza universitaria. *Paradigma*, XXIX (1), 21-40.
- Chamorro, M^a. C., et al. (2008). *Formación del profesorado docente e investigador (en las universidades de la Comunidad de Madrid)*. Madrid: BOCM.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2643
- Crisol Moya, E. (2011). Student and teacher: new roles in the university, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2 (1), 84-91.
- De Juanas, A., y Diestro, A. (2011). Implicaciones en la formación del profesorado universitario en la actualidad. En J. J. Maquilón et al. (coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo sostenible* (557-570). Murcia: Universidad de Murcia.

- De Pablos, J., y Villaciervos, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Duta, N. (2012). Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior. En *IX Jornadas de Redes*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red-U*, 6 (2). Recuperado de <http://goo.gl/TVV85a>
- Feixas, M. (coord.) (2013). *Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente. Informe de investigación*. Red-U. Recuperado de <http://www.red-u.org/>
- Feixas, M., y Zellweger, F. (2010). Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. *Changing Cultures in Higher Education*, 85-102. DOI: 10.1007/978-3-642-03582-1_8
- Fernández, M. J., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges, *Higher Education*, 60 (1), 101-118.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., y Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6), 643-658. DOI: 10.1016/S0742-051X(03)00059-3
- Galán, A., González, M. A., y Román, M. (2012). La irrupción del factor comunitario en el perfil del profesorado universitario. *Bordón*, 64 (3), 133-146.
- GIFD - Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (Informe Núm. EA2010-0099). Madrid: Ministerio de Educación.
- González, M. (coord.) (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea*. Recuperado de <http://bit.ly/I2br0V>
- González Tirados, R. M. (dir.) (2011). *Informe de una década de Acciones Formativas en el ICE*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Gutiérrez, I. (2011). Formación del profesorado universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación: análisis de la situación en las universidades españolas. En *Actas del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, (45-47). Barcelona: ICE / Universidad de Barcelona.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professor. *Instructional Science*, 28, 491-523. DOI: 10.1023/A:1026521725494
- Iglesias, C., Tena, A., y Vendrell, C. (2011). Análisis y evolución de la formación en docencia universitaria del profesorado de la Univesitat de Lleida. Período 2000-2010. En *IX Jornadas de Redes*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, (85-103). Barcelona: Graó.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., y Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100.
- Madrid Izquierdo, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 23. Recuperado de <http://goo.gl/f884Gs>
- Mckimm, J. (2009). Teaching quality, standars and enhancement. En H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall. (eds.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (3rd ed.) (186-197). New York: Routledge.

- Menges, R. J. (2001). Teaching in Higher Education. En V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (4th ed.) (1.122-1.156). Washington, DC: AERA.
- Muñoz, P. C., González, M., y Fuentes, E. J. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario: Análisis de su formación ofimática. *Educación XXI*, 14 (2), 157-188.
- Ohata, K. (2007). Teacher Development or Training? Recent Developments in Second/ Foreign Language Teacher Education. *Language Research Bulletin*, 22. ICU, Tokyo. Recuperado de <http://goo.gl/A2oCaE>
- Plaza, I. M., et al. (2012). La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario: experiencia en las Facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 59-72.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557-571. DOI:10.1016/j.tate.2006.11.013
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa Socioeducativa*, 1 (0), 3-24. Recuperado de <http://goo.gl/ambK6>
- Stes, A., Coertjens, L., y Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher education*, 60 (2), 187-204. DOI: 10.1007/s10734-009-9294-x
- Torra, I., et al. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 285-309.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development*, 6 (1), 65-73. DOI: 10.1080/13601440110033698
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, n° ext., 177-212.
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Recuperado de <http://bit.ly/z5yON9>
- Velasco, M. S., Sánchez Martínez, M. T., y Ferrero, N. R. (2012). Developing Generic Competences in the European Higher Education Area: a proposal for teaching the principles of economics. *European Journal of Education*, 47 (3), 462-476. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2012.01525.x
- Wouters, P., Parmentier, P., y Lebrun, M. (2000). *Formation Pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université*. Recuperado de <http://bit.ly/YErOpy>
- Zabalza, M. A. (2007). *La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las universidades. Planes de formación del profesorado universitario*. Universidad de Burgos. Recuperado de: <http://goo.gl/kVHGsw>
- Zabalza, M. A. (2011a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011b). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47 (1), 181-197.

Abstract

Radiography of Teacher Training at the University of Burgos: Evolution and Analysis of Plans and Training Strategies

INTRODUCTION. Over recent years, the teacher training of university personnel has attracted growing interest in Spanish universities. This study looks at the evolution of training courses that targets

lecturers at the University of Burgos, through the analysis of plans and training strategies completed since the 2000/01 academic year up until 2010/11. The training (courses, one-day conferences, seminars) is structured around different programmes: *Teacher Training in the European Framework of Higher Education, On-going Training of Lecturers, Initial training of New Lecturers and Language Training*. The relevance of this study, which is part of a broader investigation, is that it seeks to respond to the emerging demand for the evaluation of training actions for lecturers at Spanish universities. Few initiatives exist in this area and this study is the first of its kind in the context of the autonomous region of Castilla and Leon. **METHOD.** A descriptive quantitative design is employed using data from the databases and the records of the Institute of Training and Educational Innovation of at Burgos University. The **RESULTS** show a notable increase in the number of training actions over time, up to a total of 431 (which implies 3738.45 training hours and 12.177 places on in training courses). The highest rates of attendance were recorded over the three last academic years under study. Training actions relating to New technologies applied to teaching highlight supply and demand, followed by those related to the Renewal of teaching methods. Improvements are linked to the modality of distance learning (e-learning), the efficacy of training plans and the evaluation of training outcomes.

Key Words: *Higher Education, University teachers, Teacher training, Professional development, Initial formation, Permanent teacher training, Evaluation.*

Résumé

Radiographie de la formation des enseignants à l'université de Burgos: évolution et analyse des plans et des stratégies de formation

INTRODUCTION. Ces dernières années, l'Université espagnole a montré un intérêt croissant pour la formation pédagogique du professorat universitaire. Le présent article cherche à étudier l'évolution de la formation offerte au professorat de l'université de Burgos en analysant les plans et les stratégies de formation mis en œuvre entre les années universitaires 2000/01 et 2010/11. La formation (cours, journées, séminaires) est divisée en plusieurs programmes : *Formation des enseignants dans le Cadre européen de l'enseignement supérieur, Formation continue du professorat, Formation initiale des nouveaux enseignants et Formation en langues étrangères*. L'importance de cette étude, qui s'intègre dans une autre étude plus générale, réside dans le fait qu'elle tente de répondre à la demande émergente d'évaluation de la formation du professorat universitaire espagnol. Il existe peu d'initiatives qui vont dans ce sens et, dans le contexte de la communauté autonome de Castille et Léon, il s'agirait de la première. **MÉTHODE.** La méthode adoptée est quantitative et descriptive. Les informations utilisées proviennent des bases de données et des mémoires de l'Institut de formation et d'innovation éducative de l'université. Les **RÉSULTATS** montrent qu'avec le temps, le nombre d'actions de formation a considérablement augmenté, jusqu'à atteindre un total de 431 (ce qui représente 3788.45 heures de formation et une offre de 12.177 places). Elles ont été plus fréquentes au cours des trois dernières années examinées. Les actions de formation relatives aux Nouvelles technologies appliquées à l'enseignement se situent en tête de l'offre et de la demande, suivies des actions liées à la Rénovation des méthodologies d'enseignement. Les améliorations proposées concernent l'augmentation de la formule non présentielle (*e-learning*), l'efficacité des programmes de formation et l'évaluation de l'impact de cette dernière.

Mots clés: *Enseignement supérieur, Professorat universitaire, Formation des enseignants, Développement professionnel, Formation initiale, Formation permanente, Évaluation de programmes.*

Perfil profesional de las autoras

Vanesa Delgado Benito (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Burgos y Profesora ayudante doctora del Área de Didáctica y Organización Escolar de la citada universidad. Entre sus principales líneas de investigación destaca la formación del profesorado universitario. Otras líneas en las que trabaja se orientan hacia las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo.

Correo electrónico de contacto: vdelgado@ubu.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos. C/ Villadiego, s/n. CP 09001. Burgos, España.

Raquel Casado Muñoz

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Ha dirigido el Instituto de Formación e Innovación Educativa (2008-2012), entidad responsable de la formación del profesorado universitario y de la innovación en docencia. Ha coordinado diferentes proyectos relacionados con la formación del profesorado universitario y en la actualidad participa en estudios vinculados a la evaluación de competencias.

Correo electrónico de contacto: rcasado@ubu.es

IDENTIDAD CULTURAL EN UNA SOCIEDAD PLURAL: PROPUESTAS ACTUALES Y NUEVAS PERSPECTIVAS¹

Cultural identity in a plural society: current proposals and new perspectives

JUAN LUIS FUENTES

Universidad Internacional de La Rioja

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66204

Fecha de recepción: 23-10-12 • Fecha de aceptación: 16-7-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Luis Fuentes. Email: juanluis.fuentes@unir.net

INTRODUCCIÓN. El concepto de identidad cultural ha adquirido una renovada importancia en los últimos años debido a la aceptación generalizada de los nuevos enfoques en el tratamiento de la diversidad cultural. Tanto los grupos minoritarios como las sociedades de acogida vienen reclamando una mayor atención y respeto a los elementos culturales propios que todavía no han encontrado un adecuado acomodo en la sociedad multicultural. **MÉTODO.** En este artículo, planteamos esta preocupación y examinamos algunas propuestas actuales que tratan de compaginar el respeto a la diversidad cultural con el fomento de la cohesión social. **RESULTADOS.** Tras los tradicionales planteamientos cosmopolitas, vienen surgiendo alternativas diversas como aquellas que subrayan las múltiples dimensiones de la identidad; otras que abogan por la cohesión fundada en la búsqueda de un destino compartido; o las que defienden una identidad multicultural. **DISCUSIÓN.** Frente a ellas y debido a sus múltiples problemas, proponemos una educación de la identidad basada en un fuerte vínculo con la propia herencia cultural de tal forma que el individuo alcance la madurez suficiente que le permita respetar al otro. Ahora bien, la acción educativa no puede dejar de promover un sentido crítico que no es incompatible con el vínculo a la propia comunidad, sino que aboga por reconceptualizar el cosmopolitismo como la fusión de dos elementos: junto a la aceptada apertura a lo nuevo, debe incluirse la lealtad reflexiva a lo conocido, a lo propio. Es decir, si bien no cabe admitir planteamientos dogmáticos, ello no implica excluir todo vínculo local, que recibe influencia externa pero que tiene unas características determinadas —aunque no necesariamente inamovibles— por su herencia cultural. Además, este sentido de lo local evita que el cosmopolitismo derive en un nomadismo que impida al individuo desarrollar un sentido de responsabilidad moral, así como adquirir compromisos estables.

Palabras clave: *Identidad cultural, Diversidad cultural, Cohesión social, Inmigración, Herencia cultural.*

Introducción: la revalorización de las identidades culturales

La preocupación por el ser del hombre, su identificación e identidad, ha estado presente en los escritos de los pensadores más relevantes de la historia y no ha dejado de ser un tema recurrente hasta nuestros días, convirtiéndose en un “problema esencial de la filosofía desde el ‘conócete a ti mismo’ de Sócrates hasta Freud” (Maalouf, 2009: 17). A pesar de ello, el fin del siglo XX vino acompañado de un crecimiento de la preocupación por este concepto a nivel planetario (Marín Gracia, 2002), especialmente en su dimensión étnica, cultural, racial o nacional, hasta tal punto que se ha denominado a nuestro tiempo la era de la inmigración y de los nacionalismos (Kymlicka, 1996).

Por un lado, los movimientos migratorios y el reconocimiento de derechos culturales han motivado una preocupación por el concepto de identidad de una manera impensable hace unos años. Cuando los inmigrantes llegaban a su país de destino y las expectativas depositadas sobre ellos convergían en la integración y asimilación de la cultura mayoritaria no había espacio para hablar de identidad y mucho menos de identidades, pues no hay necesidad de preguntarse por la propia identidad cuando existe un consenso claro ofrecido continuamente a todos los individuos sin apenas alternativas (McCloskey, 2012). De esta forma, la identidad se encontraba vinculada al lugar social de nacimiento sin apenas posibilidad de construcción o negociación (Cortina, 1999). Esta situación cambia cuando el rechazo a la imposición cultural como norma pone sobre la mesa la necesidad de articular medidas para hacer efectivo tal respeto a la diversidad de identidades culturales.

El ámbito educativo se encuentra en el centro de este debate y en él nacieron algunas de las primeras estrategias que trataban de proteger a las minorías culturales. Buen ejemplo de ello son los primeros cursos de historia americana negra que surgen en los años sesenta y setenta en los

Estados Unidos y que más tarde se extenderían a otros grupos de inmigrantes, cuyo objetivo residía en promover el conocimiento de la historia de este país que estudiara los orígenes y la cultura de los miembros de la raza negra y sus aportaciones al desarrollo histórico americano (Banks, 2006). De esta manera se pretendía contribuir a la adquisición de una identidad propia diferente a la blanca de la que eran discriminados, y así reforzar su autoestima de cara a mejorar un rendimiento académico cuyos pobres resultados parecían, a su vez, contribuir a tal discriminación reforzando el estereotipo².

Unido a esto, la globalización ha generado un temor a que la revolución de las comunicaciones y el movimiento de ideas, mercancías y personas derive en una expansión cultural a nivel mundial que suponga una amenaza para las culturas menos poderosas (Wulf, 2008: 114; Ledo y Castelló, 2013). En otras palabras, se teme que las circunstancias de nuestro tiempo se conviertan en un medio propicio para una asimilación cultural proveniente de occidente que no encuentra barreras y cuyos valores principales son meramente económicos y consumistas. Se habla incluso de un nuevo “imperialismo nacional cultural” o nuevo colonialismo, localizado en Estados Unidos, que impone ideologías mediante su sofisticada industria de *marketing* de carácter totalitario (Nair, 2006). El antídoto ante tales pretensiones globalizadoras consiste en una protección de las culturas locales (Santos Rego, 2011), que en algunos casos ha derivado en un rechazo a todo símbolo occidental al identificarlo como la amenaza que debe ser combatida, e incluso, en una reacción violenta que encuentra en el ataque al otro la mejor defensa de su identidad. Un rebrote identitario basado en la resistencia, la inseguridad y el miedo a la pérdida de históricos y preciados valores culturales (Bartolomé, 2004; Maalouf, 2009: 83-84). En este sentido, resulta significativo que la “primavera árabe”, que algunos concebían como el desencadenante de un profundo cambio cultural en muchos países del norte de África, se ha traducido en una relativa democratización de

las estructuras políticas así como en un mantenimiento, sino aceleración, de la tendencia hacia la reafirmación de los valores islámicos, que, como explica recientemente Sami Naïr (2013), está motivando enfrentamientos sociales con motivo de los procesos de reconfiguración identitaria.

Por otro lado, la preocupación por las identidades culturales ha tenido lugar en las sociedades de acogida culturalmente mayoritarias como no había ocurrido desde el auge de los nacionalismos con la institución del Estado moderno. La llegada de inmigrantes en grandes proporciones se ha percibido como una amenaza para la cultura autóctona, lo que ha provocado diversos efectos. Se ha incluido en el discurso político la preocupación por proteger unos determinados valores identificados como propios del país en cuestión. Sin embargo, sobre esta preocupación que no es intrínsecamente ilícita, se han reunido una serie de argumentos en torno a la acusación a los inmigrantes de no querer integrarse en la sociedad que les acoge. Según tal racionalidad, la permisividad ante la presencia de varias identidades culturales en un mismo país supone amenazar la unidad nacional y la cohesión social, en lo que más bien parece un acercamiento intencionado y explícito al modelo asimilacionista y una renuncia a los nuevos planteamientos del respeto a la diversidad cultural.

Aunque en algunos países —por ejemplo, Canadá, Australia o Malasia— lo multicultural no se concibe incompatible con lo nacional, la situación es especialmente diferente en Europa (Modood, 2008a), donde muchos Estados han intensificado en los últimos años los requerimientos en las políticas de naturalización, especialmente en lo que respecta al idioma y a otros aspectos de integración bajo la justificación de la búsqueda de la cohesión social (Laegard, 2010). Dos ejemplos significativos ilustran esta postura. La canciller alemana Angela Merkel anuncia en octubre de 2010 el completo fracaso del multiculturalismo en el país germano³ apuntando directamente a los inmigrantes como responsables

de tal intento fallido utilizando argumentos tan conocidos como su falta de integración en la sociedad alemana y su negativa a aprender el idioma autóctono. Aunque por otro lado insta a los alemanes no inmigrantes a aceptar la existencia de mezquitas como parte de Alemania, su mensaje principal alude al problema de la variedad cultural y a la respuesta negativa del *diferente* de acomodarse a la sociedad alemana. Por su parte, el primer ministro británico David Cameron, nueve meses después de tomar posesión de su cargo, advierte de que bajo el amparo del multiculturalismo se ha articulado en Reino Unido una política excesivamente tolerante frente al islamismo radical y los inmigrantes que se muestran ambiguos ante los derechos humanos⁴. Concibe que en el origen del terrorismo reside una cuestión de identidad y explica que muchos jóvenes musulmanes residentes en Reino Unido no se identifican con la cultura de sus padres por sus dificultades de trasladarla a la sociedad occidental moderna, pero tampoco se les ha acogido en la identidad británica, debido al debilitamiento de esta por la falta de atención a la misma y a unas políticas sociales que han motivado la separación étnica, en vez de potenciar una visión de la sociedad a la que se quiera pertenecer. La propuesta del primer ministro británico consiste en promover una identidad nacional compartida que sirva como referencia a los jóvenes inmigrantes y que fomente su sentimiento de pertenencia, lo que, en definitiva, contribuirá a la cohesión social. Sin embargo, en este punto el discurso no es del todo claro, pues parece moverse en dos direcciones. Por un lado, plantea el fortalecimiento de la identidad británica mediante la enseñanza del idioma y de una cultura común, de tal manera que pueda ser adoptada por los jóvenes musulmanes, para lo cual es necesario reforzar los valores liberales mediante un poco definido “liberalismo muscular activo”. Pero por otro lado, parece adoptar una postura más abierta y plantea la posibilidad de que bajo esa identidad nacional tengan cabida cierta diversidad de identidades religiosas como la musulmana, la hindú o la cristiana. Es decir, que el ser londinense pueda ser compatible con

pertenecer a cualquiera de estas religiones. Con todo, no cabe duda de la existencia de un cambio en el discurso sobre la concepción de la identidad nacional, pues si antes se concebía como aquella que debía imponerse sobre todas las demás, hoy parece proponerse un marco identitario común en el que quepan diversas perspectivas.

Cabe destacar también el notable recrudescimiento de los discursos antiinmigración de diversos partidos políticos minoritarios pero emergentes en no pocos países europeos, que incluso desempeñan un papel clave en la formación de los gobiernos nacionales. Y tampoco faltan hechos preocupantes como que la publicación en 2010 del ensayo del directivo del Bundesbank Thilo Sarrazin, en el que se defendía la tesis de la inferioridad cultural de los musulmanes inmigrantes, se convirtiera en uno de los libros más vendidos de la década en Alemania.

Por su parte, en Estados Unidos, hoy hay quien continúa reclamando a los inmigrantes que se asimilen a la cultura mayoritaria y rompan los vínculos con sus identidades de origen de forma similar a como lo hicieron las oleadas de inmigrantes que llegaron de Europa quienes arrancaban estos lazos de raíz, como una manera de preservar la cultura y valores norteamericanos y evitar la desintegración del país. Pero la nueva inmigración —posterior a 1965— posee una mayor preocupación por mantener los vínculos culturales con su lugar de origen a diferencia de cómo lo hacían los anteriores extranjeros (Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003). En suma, la formación de una identidad definida y de un sentimiento de pertenencia parece ser uno de los objetivos que conforman la agenda de las sociedades occidentales multiculturales, tanto para proteger los derechos culturales de las minorías como para fomentar la cohesión social y proteger los valores que conforman la identidad nacional. Ahora bien, como veremos a continuación, la estrategia más adecuada para compaginar estos intereses no es un asunto resuelto.

En busca de soluciones identitarias

Son numerosas las críticas que vienen a cuestionar este repliegue cultural de las sociedades occidentales (Laegaard, 2010) e incluso la misma importancia de la identidad cultural (cfr. Sales, 2011), que es percibida en ocasiones como una estrategia racista que sustituye el concepto de persona por una abstracción identitaria (Sáez Alonso, 2006). Aún resuenan las palabras de Tagore, quien en 1916 ya advertía en sus conferencias sobre el nacionalismo de que el surgimiento de la *nación* había profesionalizado la función del individuo en la sociedad, convirtiendo a su vez a esta en una maquinaria perfecta de poder, cuyo objetivo principal y único era la eficacia, inspirado a través de las diversas instituciones educativas (1964). Los genocidios cometidos en los últimos años en nombre de las diferencias culturales disuaden hoy aún los discursos sobre la protección de la identidad y se proponen apetecibles preguntas como “¿por qué no podemos centrarnos en las cosas que compartimos como seres humanos, en lugar de centrarnos en aquello que nos distingue?” (Kymlicka, 1996: 266). Hay quien percibe el sentimiento de pertenencia a una comunidad cultural o nación como “moralmente peligroso” (Nussbaum, 1996: 4) y le acusa de contradecir algunos de los principios que afirma admirar tales como la justicia o la igualdad. Ciertas concepciones liberalistas incluso lo proponen como incompatible con la moral pues sitúa aspectos contingentes como el país de nacimiento, en el lugar de lo que determina lo que debe ser considerado virtuoso (Macintyre, 1994). No obstante, frente a la tradicional postura cosmopolitista, que hoy aún encuentra defensores en la discusión académica y en la filosofía de la educación (Roth y Burbules, 2011; Appiah, 2008), pueden encontrarse otras propuestas que tratan de encontrar un espacio para la identidad en la sociedad multicultural.

Identidad multidimensional

En una posición más moderada se encuentran algunos autores como Sen (2007) o Maalouf

(2009) quienes proponen una idea identitaria basada en la multidimensionalidad. Es decir, una identidad con múltiples dimensiones que no atienda a una única filiación sino que permita a los individuos mantener los vínculos con varias comunidades al mismo tiempo. Aunque la intención es loable, no parece que la cuestión sea tan sencilla como el mismo Sen la plantea cuando dice que un individuo puede ser melómano, vegetariano, cristiano, católico y fan de los Beatles al mismo tiempo, y que tratar de obviar los múltiples componentes de la identidad, primando uno por encima de los otros es un ejercicio de simpleza mental. Ciertamente lo es, pues una persona no es solo definible por una de sus características, por muy principal que esta sea. Sin embargo, la propuesta de estos autores no resuelve el problema, pues aunque un individuo pueda ser muchas cosas a la vez, esto lo es en diferentes dimensiones, pero no en la misma. Y es cuando esta diferencia se presenta cuando puede aparecer también el conflicto.

El concepto de identidad indica igualdad con algo: “esto se identifica con aquello” significa que son idénticos en cierta medida. En el caso concreto de la identidad cultural, se señala que los elementos culturales con los que una persona tiene un vínculo especial tienden a ser los mismos que caracterizan a una cultura determinada. En consecuencia, el concepto de identidad múltiple es problemático en la medida en que puede implicar una igualdad con muchas cosas, y esto puede suponer aceptar que “soy igual a cosas diferentes”, lo cual, solo tiene sentido en la medida en que estas cosas en las que me igualo a otros se sitúan en distintas dimensiones. Dicho de otra manera, si bien una persona puede ser melómana y vegetariana a la vez, no puede ser carnívora y vegetariana al mismo tiempo, pues la propia definición de lo que es ser vegetariana excluye que pueda ser también carnívora. Acercándonos un poco más a nuestra realidad esto puede traducirse en el plano religioso o de los valores. Una persona no puede ser católica y musulmana a la vez, ni fiel e infiel a la vez, pues las cuatro son categorías

excluyentes de la otra. Por ello, este argumento no es suficiente para desmontar el planteamiento apocalíptico de Huntington (1993) y el choque de civilizaciones que previó.

Además, la acusación de que erramos al primar una dimensión de la identidad sobre las otras no es del todo acertada, pues no todas ellas tienen el mismo peso e influyen de la misma manera en nuestra vida (Cortina, 1999; Modood, 2008a: 87). Ser fan de los Beatles puede modificar en cierta medida nuestros hábitos pero parece claro que su efecto no es comparable al que podrían tener las creencias religiosas. Si bien, no debe restringirse la definición de la persona a una única de sus características, tampoco es aceptable poner todas sus dimensiones en un plano de igualdad, pues aunque lo primero es un ejercicio de simpleza mental, lo segundo implica minusvalorar elementos fundamentales e incluso trascendentales para la vida de los individuos. Es cierto que esta visión de la identidad puede contribuir a atenuar el conflicto al mostrar que, aunque los individuos se encuentren enfrentados en algún aspecto importante de sus creencias, pueden compartir otros también relevantes que les hacen sentirse más cerca unos de otros y prestar más atención a sus semejanzas y a sus intereses comunes que a lo que les aleja y enfrenta. Sin embargo, pasa por alto el hecho de que no todas las dimensiones de la identidad tienen el mismo significado para la persona y que las diferencias en las más íntimas creencias son las que suelen provocar los conflictos interculturales.

Hacia un destino compartido

Este problema parece ser superado por Ben-Porath (2012) quien, de forma similar a la propuesta habermasiana del “patriotismo constitucional” (Pera, 2010), trata de buscar una dimensión identitaria situada por encima de las creencias personales que singularizan a los individuos y los grupos, de tal forma que sirva como refuerzo del vínculo entre ciudadanos y promueva

la cohesión social. Para esta autora, el sentido de pertenencia a un grupo social es necesario y debe estar motivado por un interés común que cabe encontrar en la idea del futuro compartido. Es decir, entiende que el vínculo entre ciudadanos se crea en las relaciones e interacciones cotidianas entre individuos diferentes, pero que tienen una idea común como sociedad de lo que conjuntamente desean llegar a ser.

El fallo de la propuesta de Ben-Porath radica no obstante en obviar las dificultades para encontrar ese destino común compartido que serviría como elemento de cohesión social, pues las diferencias son importantes en cuanto que marcan la manera de percibir la mejor manera de afrontar la existencia. De la misma forma que con la identidad multidimensional, el conflicto social o cultural no surge con motivo de diferencias banales sino que aparece cuando son elementos existenciales los que están en juego, cuando lo que se pone sobre la mesa son las creencias más íntimas de los individuos y se contrastan y cuestionan frente a las de los otros. Cuando estas entran en contradicción con las de sus conciudadanos es cuando surgen los problemas de la diversidad cultural. Y puesto que estas creencias están relacionadas con lo más íntimo de la persona, también lo estarán con sus deseos y perspectivas futuras y deberán ser consideradas en la búsqueda de ese *destino compartido*.

Identidad multicultural

Una tercera alternativa en la formación de la identidad en entornos multiculturales parte de la combinación de los elementos de la cultura de origen con otros pertenecientes a la cultura del lugar de acogida. Sin embargo, las dificultades que este proceso plantea son varias y están en relación con los estereotipos que se mantienen sobre quienes pertenecen a una cultura que no es la mayoritaria. Tales estereotipos funcionan como una etiqueta simplista que puede motivar diversas reacciones en los individuos.

Siguiendo a Carola y Marcelo Suárez Orozco (2003), pueden resumirse en tres tipos de respuestas.

Por un lado, el estereotipo puede provocar lo que se conoce como *efecto Pigmalión*, es decir, al identificar a los individuos con una serie de características los estigmatizados tienden a actuar conforme a dicho perfil que se les atribuye. Cuando el estereotipo, como es habitual, implica atribuciones negativas, este suele conducir a un pobre rendimiento académico y a una anulación de las expectativas con que los inmigrantes suelen llegar al país de destino. Además, esto refuerza las actitudes hostiles hacia la cultura dominante de la que ha sido previamente rechazado. No tiene lugar un refuerzo de la cultura de origen propiamente dicho sino que movido por el rencor causado por la experiencia de la estigmatización, deriva en una deformación de la identidad de origen, tornándose agresiva y opuesta a todo lo que recuerda a la mayoritaria como el idioma, la escuela, las leyes, etc. Por ello, podría decirse que más que un acercamiento a su cultura, supone la creación de una “contracultura” que se opone directamente a la mayoritaria, con las grandes limitaciones que esto supone para el progreso en la sociedad de acogida. Este comportamiento lo refleja muy claramente Luis Rodríguez en un libro autobiográfico donde recoge la narración de sus vivencias como inmigrante latino en Los Ángeles:

“Si venías de las Colinas, eras etiquetado desde el principio. Cuando entraba en la oficina del orientador por cualquier motivo, las miradas de desprecio me daban la bienvenida —era visto como un criminal o un extranjero que debe ser temido. Un gamberro. Era más difícil desafiar esta expectativa que aceptarla y meterse en el papel. Era una chaqueta que podía intentar quitármela, pero ellos me la ponían de nuevo una y otra vez. Al primer indicio de problemas las ideas preconcebidas quedaban probadas como ciertas. Así las cosas, ¿por qué no estar

orgulloso de ello y hacer mío este comportamiento?”⁵ (1993: 84).

En este sentido, es también significativo el comportamiento de Hannah Arendt, quien nunca recibió una educación judía, ni presenció elementos judíos en su familia hasta tal punto que tomó conciencia de ello cuando sufrió la discriminación, pues “si se es atacado como judío, uno tiene que defenderse como judío” (Arendt, 1995: 59). A partir de lo cual empezó a colaborar con el sionismo hasta ser detenida por la Gestapo tras la búsqueda de expresiones antisemitas en publicaciones, lo cual la motivó aún más en su causa (Madrid, 2008).

Una segunda respuesta consistiría en ceder a la presión asimiladora y aceptar la sumisión a la cultura mayoritaria rompiendo con el grupo de referencia. Si bien esta situación es más propicia para el éxito académico y el ascenso social, no deja de suponer un abandono forzoso de los elementos identitarios. Asimismo, puede suponer la exposición a una doble marginación: una provocada por quienes por sus rasgos físicos y acento al hablar se resisten a aceptarlo como uno de los suyos, mientras que por otro lado quienes se negaron a asimilarse al grupo dominante le perciben como un traidor étnico.

Y en tercer lugar, en caso de superar las situaciones previas, la asunción de una identidad transcultural o multicultural propiamente dicha implicaría la transformación de la identidad de origen mediante la incorporación de algunos elementos culturales del grupo dominante. Los Suárez Orozco (2003) conciben esta alternativa como la más adaptativa de las tres descritas y la que permite una comunicación fluida con personas de ambos grupos culturales (2003: 200). No obstante, en esta alternativa puede identificarse también una serie de problemas nada desdeñables. Primero, al asumir elementos culturales de ambos grupos las personas siguen expuestas al doble rechazo tanto de su grupo de origen como del mayoritario. Segundo, pueden existir conflictos entre valores

de ambos grupos difíciles de abordar, como ocurría con las propuestas anteriores. Tercero, es cuestionable por qué aceptaríamos una fusión cultural como esta con el cambio en las culturas de origen que ello implica, cuando no lo haríamos así con el idioma, el cual, trata de protegerse y promover su uso a través de su enseñanza. Cuarto, cabe preguntarse cómo se ocupa la escuela de ello cuando no hablamos de una identidad concreta sino de una mezcla de elementos elegidos a voluntad del individuo. Y, por último, teniendo en cuenta la inseguridad y el vacío de referentes característico de la adolescencia, donde el individuo busca encontrar un modelo al que aspirar, “en el que los jóvenes tratan de definir su propia identidad —el tipo de persona que quieren llegar a ser, los ideales por los que están dispuestos a luchar, las cualidades que desean poseer” (Pring, 2003: 36), no parece que lo más recomendable sea contribuir a esta carencia de figuras a las que imitar. En este sentido, el entorno multicultural representaría un espacio de riesgo para el adolescente donde no es capaz de encontrar la seguridad que necesita y en el que la pretensión de lealtad ante dos sistemas culturales puede suponer un conflicto moral que genere confusión, esquizofrenia o motive a la autodestrucción del individuo (Parekh, 2005: 226)⁶.

El lugar de la propia herencia en la formación de la identidad cultural

El peregrinaje por el desierto que plantea la formación de la identidad en los actuales contextos multiculturales parece vislumbrar un oasis en un lugar común como es la búsqueda en la propia herencia cultural. Esto puede apreciarse a varios niveles. A pesar de que los planteamientos de la escuela inclusiva —que defienden la posibilidad de educar en la diversidad sin ser necesaria la separación de los alumnos en lugares diferentes (Ainscow, 2008; Stainback y Stainback, 1999; UNESCO, 1994)— están ampliamente aceptados como el modelo más adecuado en el tratamiento

educativo de la diversidad, empiezan a surgir voces que plantean dudas al respecto, especialmente, en lo que concierne a la variable cultural.

En un completo estudio, Dronkers, Velden y Dunne (2011), utilizando datos del informe PISA que abarcan cerca de 8.500 estudiantes inmigrantes y 35 países diferentes, advierten del riesgo de sobreestimar los efectos positivos de la comprensividad y muestran que si bien algunos alumnos obtienen mejor rendimiento académico en sistemas educativos comprensivos, otros rinden más en los estratificados. Esto implicaría que la aplicación de políticas generales con todos los grupos de inmigrantes llevaría a resultados diversos si no se tiene en cuenta el país de origen y de destino de los inmigrantes. De esta forma, encuentran que los inmigrantes que proceden de países islámicos e incluso los estudiantes no inmigrantes que profesan el islamismo, obtienen peores resultados que el resto de sus compañeros (2011: 18), y proponen como explicación a este hecho la presencia de actitudes discriminadoras hacia estos estudiantes.

En esta línea se sitúa la propuesta de Merry (2011), quien va un poco más allá y concibe la necesidad de una separación voluntaria como una alternativa a esta segregación que de hecho se sigue produciendo en el ámbito educativo a pesar de los múltiples y variados intentos que se han probado sin éxito. Este autor propone la educación de las minorías culturales en centros específicos pues un ambiente en el que se promuevan los valores propios, constituiría el contexto idóneo para alcanzar el autorespeto⁷ y, en consecuencia, el respeto hacia los otros. Ahora bien, este modelo de *autoseparación* no es ninguna novedad pues ha estado presente en algunos sistemas educativos europeos como el inglés, caracterizado por conceder e incluso promover la oportunidad de que se creen escuelas financiadas con fondos públicos en las que se pueda discriminar a alumnos que no reúnan unas características determinadas, originando así espacios educativos con una población homogénea donde se preste una atención

especial al cuidado de una determinada identidad. Como afirma Levinson (1999), este modelo implica algunos problemas pues resulta difícil entender cómo es posible aprender respeto por el diferente en un contexto donde la nota predominante es la homogeneidad. Es decir, a respetar al diferente se aprende respetando al diferente, lo cual no es posible en un entorno donde los estudiantes, a pesar de sus diferencias individuales, no difieren en otros elementos vinculados a su grupo cultural de referencia, religión, etc.

Sin embargo, aunque quizá estas propuestas presenten algunos inconvenientes, los obstáculos no restan valor a la idea de la formación de la propia identidad para el respeto al otro. En este sentido, hay autores como Isaacs (2003) que conciben el patriotismo como una virtud en la que educar a los jóvenes, lo que para Macintyre (1994) se deriva, entre otras razones, del hecho de que no es sino en las comunidades específicas donde aprendemos e interiorizamos las normas morales, por lo que “[l]a lealtad a esa comunidad, a la jerarquía de un determinado parentesco, a una comunidad local determinada y a una comunidad natural específica es, para esta postura, un requisito de la moral” (2003: 42). Modood (2008a; 2008b) defiende que si el refuerzo de las identidades multiculturales y minoritarias es algo positivo pues constituye un apoyo emocional fundamental para los individuos, no tiene sentido debilitar las identidades comunes o nacionales, sino que necesitan fomentarse de formas diversas de tal forma que provean un contrapeso que restaure el equilibrio en relación a las otras. Orduna (2003) aboga por la promoción de la identidad cultural como elemento de cohesión social y de desarrollo local de las comunidades a través de la educación, y no encuentra inconveniente en que esto suponga un problema para la relación con otras comunidades y el respeto hacia otras formas de vida (2003: 77-78). Mientras que Pérez Juste (2008) afirma que el sentimiento de pertenencia es requisito para un adecuado crecimiento, pero da un paso más y asegura que el conocimiento y

respeto de las propias raíces es lo que nos permitirá mostrar interés por las del otro diferente a mí y respetarlas; pues sabida la importancia que los elementos culturales tienen para uno mismo, nos facilita la capacidad empática para conocer el apego que el otro puede tener por los suyos. Así lo advertía Dostoievski cuando proponía entender al revés el mandato cristiano “ama a tu prójimo como a ti mismo” el cual, debería ser sustituido por el de solo es posible amar al prójimo cuando nos amamos a nosotros mismos (Watzlawick, 1986: 106). En efecto, posiblemente nadie mejor que una persona religiosa puede ser consciente del daño que supone una blasfemia por lo que sabrá mejor que nadie de la capacidad ofensiva de tal injuria y del respeto que debe profesarse por las creencias de otra persona religiosa. Un ateo puede imaginarse lo que un insulto de este tipo puede significar, pero su ausencia de fe religiosa le impedirá vivir ese sentimiento tan cercanamente como podrá hacerlo un creyente. Un buen ejemplo de esto puede encontrarse en la actitud mostrada por Michael Dummett en su *Carta abierta a Rushdie*, en la que el profesor católico de la Universidad de Oxford reprochaba al autor de *Los versos satánicos* su falta de delicadeza por el daño tan profundo que su novela podría causar a las creencias musulmanas. A pesar del habitual criticismo que cae sobre los católicos en la sociedad británica, puede ser también paradigmático la dura respuesta de muchos medios a la carta de Dummett, la cual, fue calificada por el *Sunday Telegraph* como lo “más vergonzoso de nuestra era” (Parekh, 2005: 442).

Quizá una de las críticas más comunes que se realizan a la formación de la identidad en los propios elementos culturales, es planteada por Michael Hand (2011) en su artículo *Patriotism in Schools* donde concibe el patriotismo como un amor ciego que fomenta una visión excesivamente positiva del Estado que puede cuestionar los mismos principios democráticos al nublar el juicio de los ciudadanos. No obstante, la descripción que hace de la educación patriótica resulta en sí misma controvertida, pues al definir

el patriotismo como amor a la patria, la formación patriótica sería una educación que tiene como objetivo que sus individuos amen algo. Y ese amor es justamente lo que utiliza posteriormente para afirmar, tomando como base la posición aristotélica sobre las emociones, que es un sentimiento que nubla el juicio.

Ahora bien, cabe plantearse si potenciar el amor de los alumnos por algo, entendido como lo hace Hand como amor ciego, puede ser uno de los objetivos de la educación. En un famoso cuento, el genio de la lámpara ofrecía a Aladino la posibilidad de cumplir tres deseos por muy difíciles que pudieran parecer, pero excluía dos posibilidades: resucitar a los muertos y que alguien se enamore de Aladino. Lo que el genio no podía hacer no parece que pueda exigírsele a la educación. Uno podría afirmar que no faltan experiencias en las que los estudiantes son aleccionados por sus profesores para alabar ciertas ideas, consiguiendo despertar emociones positivas hacia ello de una forma acrítica, sin embargo, la semejanza entre tales prácticas y el adoctrinamiento son muy pocas. Además, podría preguntarse si no es deseable que los educadores motiven a sus alumnos a amar algunos valores tales como el respeto, la sinceridad, etc. A lo que cabría también responder que si bien esto es sumamente deseable, no lo es menos que ese amor por el respeto o la sinceridad sea un amor crítico, es decir, que no esté exento de cierto criterio que evite mostrar un respeto irracional hacia todo, incluyendo hechos que no lo merecen.

El conocimiento y apego por la identidad propia no debe implicar una aceptación ciega de la propia herencia, exenta de una perspectiva crítica, pero tampoco exime que se pueda producir una “adhesión más profunda de cada uno a su propia tradición” (Parra, 2011: 22). Para ello, el concepto del cosmopolitismo requiere ser reformulado en las sociedades multiculturales de tal forma que dé cabida tanto a la apertura a lo nuevo como a la lealtad reflexiva a lo propio. Es decir, si bien no cabe admitir planteamientos dogmáticos, ello no implica excluir todo vínculo

local, que recibe influencia externa pero que tiene unas características determinadas —aunque no necesariamente inamovibles— por su herencia cultural. Además, este sentido de lo local evita que el cosmopolitismo derive en un nomadismo que le impida tener un sentido de responsabilidad moral, es decir, un compromiso estable con algo (Hansen, 2010).

A modo de conclusión

Parece evidente que la configuración de la identidad en entornos multiculturales es una cuestión no resuelta sobre la que debe reflexionarse pedagógicamente. Sin embargo, la formación de la herencia cultural, a pesar de haber sido denostada en pro de una identidad universal utópica, parece ser un recurso del que no se puede prescindir. Obviamente, deben tomarse precauciones contra los intentos de imponer una identidad homogénea que aproveche el desconcierto cultural de nuestro tiempo para proponer un

asimilacionismo encubierto. Pero ello no implica que no deba tenerse en cuenta el propio acervo que nos constituye como personas y, con ello, nos proporciona los elementos necesarios para la convivencia social.

Exceptuando los planteamientos cosmopolitistas más radicales, las propuestas analizadas sobre la identidad multidimensional, el futuro compartido, o la identidad multicultural, reconocen la importancia de los vínculos del individuo con su comunidad de origen. E incluso, como hemos visto, el controvertido concepto del patriotismo sigue siendo objeto de discusión en relación a su inclusión en la escuela. Ahora bien, ¿cómo articular este cultivo de la propia identidad cultural al mismo tiempo que educamos en el respeto al otro? Aunque la pregunta sigue abierta, cada vez somos más conscientes de que en la tarea de la educación intercultural no podemos prescindir del propio acervo cultural que, tras un conocimiento crítico, se nos revela como valioso para la convivencia social.

Notas

¹ Este artículo está basado en el trabajo que recibió el *Premio Joven Investigador* otorgado por el Comité Científico del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía “Entre Generaciones: Educación, Herencia y Promesas”, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía y que tuvo lugar en la Universidad de Burgos del 4 al 7 de julio de 2012.

² En este sentido, puede atenderse a algunos estudios recientes sobre diversidad cultural y educación en nuestro país, que se centran en la preocupación sobre la elaboración de un currículo intercultural (Vid. por ejemplo Gairín e Iglesias, 2010; Arroyo, 2000).

³ Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/10/17/internacional/1287269452.html>

⁴ Recuperado de <http://www.number10.gov.uk/news/pms-speech-at-munich-security-conference/>

⁵ Traducción propia.

⁶ Para una visión diferente de esta cuestión vid. Essomba (2005: 121).

⁷ En este sentido Del Águila (200: 373) afirma que “nadie puede respetarse a sí mismo si su aceptabilidad social y política pasa por cancelar sus diferencias y eliminar componentes esenciales de su identidad en un medio dominado por otras identidades más poderosas”.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Appiah, K. A. (2008). *Mi cosmopolitismo. Las culturas solo importan si les importan las personas*. Madrid: Katz.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arroyo, R. (2000). Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII (216), 313-340.
- Banks, J. (2006). *Race, Culture and Education*. London: Routledge.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía. Hacia una sociedad intercultural. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (1), 65-79.
- Ben-Porath, S. (2012). Education for Shared Fate Citizenship. En D. Allen y R. Reich (eds.), *Justice, Education, and Democracy* (80-99). Chicago: Chicago University Press.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Del Águila, R. (2003). La tolerancia. En A. Arteta, E. García Guitián y R. Máiz (eds.), *Teoría política: poder, moral y democracia* (362-383). Madrid: Alianza.
- Dronkers, J., Van Der Velden, R., y Dunne, A. (2011). *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006*. Recuperado de http://www.roa.unimaas.nl/pdf_publications/2011/ROA_RM_2011_6.pdf
- Essomba, M. Á. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión. En E. Soriano (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (119-130). Madrid: La Muralla.
- Gairín, J., e Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62 (1), 61-75.
- Hand, M. (2011). Patriotism in Schools. *Impact. Philosophical Perspectives on Education Policy*, 19, 1-40. DOI: 10.1111/j.2048-416X.2011.00001.x
- Hansen, D. T. (2010). Chasing Butterflies Without a Net: Interpreting Cosmopolitanism. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 151-166. DOI: 10.1007/s11217-009-9166-y
- Huntington, S. P. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72 (3), 22-49.
- Isaacs, D. (2003). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Laegaard, S. (2010). Immigration, social cohesion, and naturalization. *Ethnicities*, 10 (4), 452-469. DOI: 10.1177/1468796810378324
- Ledo, M., y Castelló, E. (2013). La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XX(40), 183-191. DOI: 10.3916/C40-2013-03-09
- Maalouf, A. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Macintyre, A. (1994). ¿Es el patriotismo una virtud? *Cuaderno gris*, 11, 38-46.
- Madrid, M. (2008). Sobre el concepto de perdón en el pensamiento de Hannah Arendt. *Praxis filosófica*, 26 enero-junio, 131-149.
- Marín Gracia, M^a Á. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (27-49). Madrid: Narcea.
- Mccloskey, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural online. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XIX (38), 41-49. DOI: 10.3916/C38-2012-02-04
- Merry, M. S. (2011). Equality, self-respect and voluntary separation. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 9 (1), 1-22. DOI: 10.1080/13698230.2010.528239
- Modood, T. (2008a). Is multiculturalism dead? *Public Policy Research*, June-August, 84-88. DOI: 10.1111/j.1744-540X.2008.00517.x

- Modood, T. (2008b). Multiculturalism after 7/7 A Scapegoat or a Hope for the Future? *The Rusi Journal*, 153 (2), 14-17. DOI:10.1080/03071840802103173
- Nair, S. (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid: Complutense.
- Nair, S. (2013). *¿Por qué se rebelan?: revoluciones y contrarrevoluciones en el mundo árabe*. Madrid: Clave Intelectual.
- Nussbaum, M. C. (1996). Patriotism and Cosmopolitanism. En J. Cohen (ed.), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (2-17). Boston: Beacon Press.
- Orduna, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *ESE. Estudios sobre educación*, 4, 67-83.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Itsmo.
- Parra, J. (2011). Globalización, pluralismo e interculturalidad. *Stadium*, 51 (1), 4-22.
- Pera, M. (2010). *Por qué debemos considerarnos cristianos. Un alegato liberal*. Madrid: Encuentro.
- Pérez Juste, R. (2008). Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada. En J. M. Touriñán (dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (54-75). La Coruña: Netbiblo.
- Pring, R. (2003). La educación como “práctica educativa”. En M. García Amilburu (ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (29-48). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, L. J. (1994). *Always Running. La vida loca: Gang days in L. A.* New York: Touchtone.
- Roth, K., y Burbules, N. C. (2011). Introduction: Cosmopolitan Identity and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (3), 205-208. DOI:10.1111/j.1469-5812.2009.00591.x
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (234), 303-321.
- Sales, R. (2010). What Is “Britishness”, and Is It Important? En G. Calder, P. Cole y J. Seglow (eds.), *Citizenship Acquisition and National Belonging. Migration, Membership and the Liberal Democratic State* (123-140). New York: Palgrave Macmillan.
- Santos Rego, M. A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (4), 123-135.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de vivir y enfocar el currículo*. Madrid: Narcea.
- Suárez Orozco, C., y Suárez Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tagore, R. (1964). *Conferencias y Ensayos*. Madrid: Escelicer.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Watzlawick, P. (1986). *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder.
- Wulf, Ch. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos.

Abstract

Cultural identity in a plural society: current proposals and new perspectives

INTRODUCTION. The concept of cultural identity has gained renewed importance in recent years due to new ways of dealing with cultural diversity. Both minority groups and host societies are claiming for greater attention and respect for their own cultural elements, which have not found a reasonable accommodation within multicultural societies. **METHODS.** In this article, I analyze this issue and examine some current proposals that try to combine respect for cultural

diversity with promotion of social cohesion. **RESULTS.** After traditional cosmopolitanism approaches, new alternatives have emerged such as those which stress multiple dimensions of identity; others that propose social cohesion founded on finding a shared fate; and others that support a multicultural identity. **DISCUSSION.** Due to the many problems presented by these proposals, I propose an identity education based on strong links to one's own cultural heritage where human beings reach a maturity that allows them to respect others. Nonetheless, education should foster a critical sense compatible with a sense of belonging to one's own community, so it is necessary to reconceptualize cosmopolitanism as a fusion between two elements: openness to what is new, and loyalty to what is known and one's own. Though clearly dogmatic approaches have to be rejected, this does not mean that every local tie, which is externally influenced but has certain predetermined —though not necessarily immutable— characteristics, has to be excluded. Moreover, this sense of the local prevents cosmopolitanism from drifting into a nomadic identity that prevents individuals from developing a sense of moral responsibility or undertaking stable commitments.

Key words: *Cultural identity, Cultural diversity, Social cohesion, Immigration, Cultural heritage.*

Résumé

Identité culturelle dans une société plurielle : propositions actuelles et nouvelles perspectives

INTRODUCTION. Le concept d'identité culturelle a pris une importance renouvelée ces dernières années en raison de l'acceptation généralisée de nouvelles approches pour le traitement de la diversité culturelle. Les groupes minoritaires et les sociétés d'accueil ont demandé plus d'attention et de respect pour les éléments culturels qui n'ont pas encore trouvé un logement convenable dans une société multiculturelle. **MÉTHODE.** Dans cet article, nous discutons ce problème et nous examinons des propositions actuelles qui tentent de conjuguer le respect de la diversité culturelle avec la promotion de la cohésion sociale. **RÉSULTATS.** Après les approches traditionnelles cosmopolites, diverses propositions ont émergé, comme celles qui insistent sur les dimensions multiples de l'identité, d'autres qui prônent la cohésion fondée sur la recherche d'un destin partagé, ou qui défendent une identité multiculturelle. **DISCUSSION.** Face à elles, et en raison de ses nombreux problèmes, nous proposons une éducation de l'identité fondée sur un lien fort avec leur propre patrimoine culturel, pour que l'individu atteigne une maturité suffisante pour lui permettre de respecter les autres. Cependant, les activités éducatives ne peuvent pas cesser de promouvoir un sens critique compatible avec l'établissement d'un lien essentiel avec la propre communauté. Il est nécessaire de repenser le cosmopolitisme comme la fusion de deux éléments: l'ouverture aux choses nouvelles avec la loyauté réfléchie au déjà connu, aux choses propres. C'est-à-dire, même s'il n'est pas acceptable d'admettre des approches dogmatiques, ceci n'exclut pas un lien local, qui reçoit l'influence extérieure, mais qui a certaines caractéristiques, pas nécessairement immuable, propres à son patrimoine culturel. De plus, ce sens de lien local évite que le cosmopolitisme dérive en un nomadisme qui empêche l'individu de développer un sens de la responsabilité morale et de développer la capacité de créer des engagements stables.

Most clés: *Identité culturelle, Diversité culturelle, Cohésion sociale, Immigration, Patrimoine culturel.*

Perfil profesional del autor

Juan Luis Fuentes

Doctor Europeo en Pedagogía por la Universidad Complutense con Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Nacional a la Excelencia en el rendimiento académico. Becario FPU del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad. Actualmente es profesor de la Universidad Internacional de La Rioja y Director del Grupo de Investigación “El quehacer educativo como acción”.

Correo electrónico de contacto: juanluis.fuentes@unir.net

Dirección para la correspondencia: Dpto. Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado. C/ Rector Royo Villanova, s/n. CP 28040. Madrid, España.

¿LOS TÍTULOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS ADAPTADOS AL EEES EN ESPAÑA FORMAN DIRECTIVOS EMPRENDEDORES?

Do business degrees adapted to the EHEA in Spain develop entrepreneurial managers?

ANTONIA MERCEDES GARCÍA CABRERA, MARÍA DE LA CRUZ DÉNIZ DÉNIZ,
MARÍA GRACIA GARCÍA SOTO, JOSEFA D. MARTÍN SANTANA,
SONIA MARÍA SUÁREZ ORTEGA Y MARÍA KATIUSKA CABRERA SUÁREZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66205

Fecha de recepción: 15-07-13 • Fecha de aceptación: 24-10-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Antonia Mercedes García Cabrera. Email: agarcia@dede.ulpgc.es

INTRODUCCIÓN. Este trabajo pretende responder a la siguiente cuestión: ¿los nuevos títulos de Administración de Empresas diseñados en España para confluir con Europa incluyen las competencias clave que garanticen el desarrollo de un carácter emprendedor en los egresados? La relevancia de tal cuestión reside en la actual situación económica del país y la necesidad de contar con directivos emprendedores para expandir, fortalecer y mejorar la competitividad del tejido productivo. **MÉTODO.** Para responder a ella, en primer lugar se realiza una amplia revisión de la literatura y se identifican un total de diez áreas competenciales que debe poseer un directivo emprendedor. Posteriormente, se analizan empíricamente las competencias genéricas y específicas establecidas por 52 universidades españolas en sus títulos de Grado en Administración y Dirección de Empresas. **RESULTADOS.** Los análisis estadísticos indican que el 74% de las competencias incluidas en los títulos de Grado en Empresa ofertados en España se corresponden únicamente con dos de las diez áreas de competencias de un directivo emprendedor, las técnicas y las conceptuales; las restantes áreas competenciales son prácticamente ignoradas (de oportunidad, de relaciones, de organización, estratégicas, de compromiso, de aprendizaje, de fortaleza personal y de responsabilidad social). **DISCUSIÓN.** El análisis de correspondencias entre las competencias establecidas por las universidades y las teóricamente identificadas para un directivo emprendedor pone de manifiesto el elevado protagonismo de las competencias encaminadas a formar directivos técnicos en detrimento de aquellas necesarias para formar emprendedores. Esta aportación puede ser de gran utilidad para redefinir los planes de estudios de los Grados en Empresa al objeto de que estos permitan formar una casta de directivos emprendedores, tan necesarios en la actualidad.

Palabras clave: *Formación basada en competencias, Competencias interpersonales, Títulos universitarios, Cualificación de egresados, Emprendedores, Formación en emprendimiento.*

Introducción

La convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la implantación de un enfoque competencial en la enseñanza universitaria que proporcione un lenguaje internacional común para configurar los planes de estudio y definir los perfiles profesionales (Mir Acebrón, 2007). Debido a ello, las competencias han adquirido gran relevancia en la reforma de los planes de estudio, puesto que estos debían incluir un catálogo de competencias a alcanzar por los estudiantes. Tales competencias se corresponden con “capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos y actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas, etc.) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo y relación)” (Cano García, 2008: 6). Específicamente, es la necesidad de desarrollar estas capacidades amplias en los alumnos lo que justifica el diseño de las titulaciones por competencias, dado que las mismas permitirán a los egresados (Cano García, 2008): (1) adaptarse a una sociedad incierta e inmersa en un entorno económico y social dinámico; (2) abordar los problemas desde una perspectiva multidisciplinaria y no fragmentada; y, (3) contar con una formación integral basada en el desarrollo tanto de inteligencia cognitiva como emocional.

Esta misma necesidad se percibe en el ámbito empresarial, que demanda un cambio en el sistema de aprendizaje de las universidades para que la formación en empresa se sustente en nuevas premisas. Así, y en primer lugar, se reclama que tal formación incluya la educación en emprendimiento, dado que esta permite desarrollar competencias relevantes en la actualidad tanto para el proceso de creación de empresas como para cualquier actividad acometida por el hombre (Binks, Starkey y Mahon, 2006). En este sentido, debe tomarse en consideración que los emprendedores innovan y transforman sus ideas en negocios rentables (Pinchot, 1985) y para ello fundan empresas y/o desarrollan proyectos que

logran cambiar los paradigmas empresariales existentes al ofrecer productos y servicios diferentes, contribuyendo así a la generación de empleo y riqueza en los territorios (Valliere y Peterson, 2009). Este es precisamente el argumento que justifica la relevancia social y económica que en la actualidad tiene la formación de emprendedores.

En segundo lugar, el mundo empresarial demanda la sustitución del enfoque basado en la economía, que se ha aplicado tradicionalmente en la enseñanza del emprendimiento, puesto que puede ser limitado en su habilidad para reflejar y entrenar los procesos humanos implicados en el emprendimiento (Binks *et al.*, 2006). En efecto, la enseñanza tradicional enfatiza la comprensión, el juicio crítico, el análisis de una gran cantidad de información o la búsqueda de respuestas correctas sobre la base de información que procede de fuentes fiables. Sin embargo, el emprendedor toma decisiones sustentadas no solo en sus propios juicios basados en criterios racionales, como se enseña en las aulas, sino también en criterios no racionales como la confianza o la intuición. Además, el emprendedor siente una presión para encontrar soluciones apropiadas y de forma rápida. Dado que es la actitud, cualidad diferente a las habilidades y conocimientos del individuo, la que resulta de vital importancia para el comportamiento emprendedor (Garavan y O’Cinneide, 1994), una formación eficaz en emprendimiento debe incluir la formulación de competencias que contemplen los aspectos más profundos del individuo que condicionan tal actitud, tales como sus emociones y valores (Garavan y O’Cinneide, 1994).

Esta transformación supone un reto para la definición de las enseñanzas universitarias en general y del título de Grado en Administración de Empresas (en adelante Grado en Empresa) en particular. Por ello, y dada la importancia concedida al emprendimiento como parte de los programas de formación en empresas, planteamos como objetivo de esta investigación analizar si las nuevas titulaciones de Grado en Empresa

ofertadas por la universidad española incluyen las competencias necesarias para promover la formación de directivos emprendedores. Al objeto de alcanzar este objetivo, en las líneas siguientes caracterizamos al directivo emprendedor e identificamos las competencias que, según la literatura, debe poseer. Posteriormente, presentamos aquellas competencias propuestas en el *Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa* (en adelante *Libro Blanco*) para orientar el diseño de los estudios del Grado en Empresa por parte de las universidades españolas. Ambas cuestiones servirán de base para el desarrollo del trabajo empírico realizado para responder al objetivo planteado.

El directivo emprendedor y sus competencias básicas

Un emprendedor, según Schumpeter (1934), es un individuo innovador que realiza nuevas combinaciones de recursos para iniciar y acelerar el desarrollo económico. Para Rathna y Vijaya (2009: 29): “la decisión de dejar un puesto de trabajo seguro y asumir el riesgo del emprendimiento es el distintivo de este tipo especial de persona”. Sin embargo, el comportamiento emprendedor también puede ser desarrollado en el seno de una organización existente. Bartlett y Ghoshal (1997), en su trabajo sobre las competencias de los directivos, destacaron que tales competencias para los directivos de nivel funcional debían ser acordes al nuevo rol de estos, que debían dejar de ser implementadores operativos para ser emprendedores agresivos. En palabras de Augier y Teece (2009: 411): “El nuevo mundo en el que estamos requiere de una raza de directivos diferente [...]. En particular, los directivos deben actuar de manera emprendedora”. Para referirse a estos procesos de innovación dentro de la empresa, Pinchot (1985) acuñó el término *intraemprendimiento*.

La actividad emprendedora, por consiguiente, puede llevarse a cabo tanto en el marco de una nueva empresa como dentro de los límites de

una empresa previamente establecida (Carland y Carland, 2007), existiendo como consecuencia un solapamiento entre los conceptos de emprendimiento e *intraemprendimiento* (Altinay, 2005). De hecho, lo que esencialmente distingue a ambos es el contexto en el que la actividad emprendedora tiene lugar (Carrier, 1996); mientras que los emprendedores innovan para ellos mismos, los *intraemprendedores* lo hacen para la empresa en la que trabajan. Por ello, las diferencias entre ambos radican principalmente en la autonomía de la que disponen y el riesgo que asumen. Debido a esta coincidencia general, nuestra descripción de las competencias del directivo emprendedor se basará en la siguiente conceptualización de las competencias emprendedoras: “características subyacentes tales como conocimiento específico y genérico, motivos, rasgos, autoimágenes, roles sociales y habilidades que resultan en el nacimiento, supervivencia y/o crecimiento de un negocio” (Bird, 1995: 51).

Hornaday (1971) propuso la siguiente tipología pionera de competencias emprendedoras: autoconfianza y optimismo, habilidad para asumir un riesgo calculado, respuesta positiva a los retos, flexibilidad y adaptabilidad, conocimiento de los mercados, buenas relaciones interpersonales, energético y diligente, creatividad y necesidad de logro, cualidades de liderazgo y receptivo al *feedback*. Ahora bien, existen numerosas taxonomías sobre tales competencias y al objeto de seleccionar la más idónea hemos recurrido a los criterios propuestos por Ahmad, Wilson y Kummerow (2011): la exhaustividad del modelo y la relevancia de las competencias, las propiedades psicométricas de las escalas y la replicabilidad del protocolo de contraste. Atendiendo a ellos, hemos escogido la propuesta de Man, Lau y Chan (2002) ya que esta, además de cumplir con los criterios anteriores, es reciente y contextualizada a los empresarios en la PYME. Además, a pesar de su juventud, ha sido utilizada en ulteriores estudios (e.g., Ahmad, Halim y Zainal, 2010; Ahmad *et al.*, 2011; Man y Lau, 2005; Man, Lau y Chan, 2008; Man, Lau y Snape, 2008), abordando algunos la formación en

emprendimiento (Lans, Hulsink, Baert y Mulder, 2008; Mulder *et al.*, 2007).

Específicamente, Man *et al.* (2002) establecen seis áreas de competencias emprendedoras: de oportunidad, de relaciones, conceptuales, de organización, estratégicas y de compromiso. Posteriormente, Man *et al.* (2008) identifican dos nuevas áreas que ejercen un rol de apoyo a las primeras: competencias de aprendizaje y de fortaleza personal. En este trabajo hemos ampliado el modelo de Man y sus colegas añadiendo las competencias técnicas y las éticas, identificadas, respectivamente, por Chandler y Jansen (1992) y Rathna y Vijaya (2009). Por tanto, clasificamos las competencias del directivo emprendedor en diez áreas:

1. De oportunidad: reconocimiento y desarrollo de oportunidades a través de distintos medios (Ahmad *et al.*, 2010; Arikpo Inyang, 2008; Fourie, 2008) tales como la percepción de necesidades insatisfechas de los consumidores (Ahmad *et al.*, 2011) o la búsqueda de productos y servicios que aporten un beneficio real a los clientes (Ahmad *et al.*, 2011).
2. De relaciones: interacciones persona-persona o persona-grupo, incluyendo aquellas competencias que permitan crear un contexto de cooperación, confianza y seguridad (Ahmad *et al.*, 2011; Man *et al.*, 2002), persuadir (Arikpo y Inyang, 2008; Bakanauskienè y Martinkienè, 2011; Man *et al.*, 2002), comunicar y escuchar opiniones (Ahmad *et al.*, 2010; Man *et al.*, 2002), construir y mantener redes por un periodo extenso de tiempo (Ahmad *et al.*, 2010; Arikpo y Inyang, 2008; Bakanauskienè y Martinkienè, 2011; Fourie, 2008), negociar con otros (Ahmad *et al.*, 2011) o manejar y resolver conflictos (Ahmad *et al.*, 2010).
3. Conceptuales: habilidades cognitivas reflejadas en los comportamientos del emprendedor y entre las que se incluyen las relativas a la toma de decisiones con presión de tiempo e información limitada (Man *et al.*, 2002), la comprensión de información compleja (Man *et al.*, 2002), la asunción de riesgos de manera prudente y calculada (Ahmad *et al.*, 2010; Bakanauskienè y Martinkienè, 2011; Fourie, 2008; Man *et al.*, 2002), la creatividad e intuición (Ahmad *et al.*, 2011; Man *et al.*, 2002) y la iniciativa (Arikpo y Inyang, 2008).
4. De organización: coordinación, planificación, control y movilización de los recursos humanos, físicos, financieros y tecnológicos, entre otros (Ahmad *et al.*, 2010; Ahmad *et al.*, 2011; Arikpo y Inyang, 2008; Bakanauskienè y Martinkienè, 2011; Man *et al.*, 2002).
5. Estratégicas: establecimiento, evaluación e implementación de estrategias empresariales (Ahmad *et al.*, 2010; Ahmad *et al.*, 2011; Arikpo y Inyang, 2008).
6. De compromiso: que conducen al emprendedor a seguir adelante con el negocio e incluyen, entre otras, las relativas al esfuerzo sostenido, persistencia, tenacidad o capacidad de volver a empezar tras un fracaso (Ahmad *et al.*, 2010).
7. De aprendizaje: adquisición, a través del estudio o la experiencia, de conocimiento, habilidades, actitudes o valores que causen un cambio de comportamiento persistente, medible y específico (Ahmad *et al.*, 2011; Bakanauskienè y Martinkienè, 2011; Fourie, 2008).
8. De fortaleza personal: de índole emocional e interpersonal no identificables en las áreas anteriores y relacionadas con la autoconfianza (Ahmad *et al.*, 2010; Bakanauskienè y Martinkienè, 2011; Fourie, 2008), el concepto de la propia eficacia (Ahmad *et al.*, 2010), la capacidad para reconocer las propias limitaciones (Ahmad *et al.*, 2010; Fourie, 2008) y para gestionar el tiempo (Bakanauskienè y Martinkienè, 2011), la tolerancia a la incertidumbre (Fourie, 2008), entre otras.
9. Técnicas: manejo de herramientas y equipamiento relevante para las empresas (Ahmad *et al.*, 2010).

10. De responsabilidad social: dirección socialmente responsable —e.g., tratar a los empleados de forma justa, ofertar productos a precios razonables, forjar relaciones con organizaciones caritativas—, excluidos los aspectos éticos del directivo como individuo que están incluidos en la categoría de fortaleza personal (Ahmad *et al.*, 2011; Bakanauskienė y Martinkienė, 2011).

El ‘Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa’

El *Libro Blanco* se elabora a partir de la comparación de la estructura de los estudios europeos en Administración y Dirección de Empresas y de los impartidos por 55 universidades españolas. En él se definen los perfiles profesionales de los futuros titulados y el tipo, nivel y profundidad

de los conocimientos y competencias a adquirir distinguiendo para estas últimas dos categorías, las genéricas o transversales y las específicas.

Las competencias *genéricas* se relacionan con el desarrollo personal del estudiante y no con una disciplina específica por lo que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones laborales. Estas competencias, según el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, pueden agruparse en tres tipos: (1) instrumentales, esto es, relacionadas con la capacidad de analizar, comprender, sintetizar y organizar ideas, gestionar información, tomar decisiones, comunicarse en la lengua materna y extranjeras o habilidades informáticas; (2) personales, que incluyen la capacidad de expresar los propios sentimientos, formular críticas y autocríticas, relacionarse en grupo y gestionar el trabajo en equipo o asumir compromisos sociales y éticos; y (3) sistémicas, que se refieren a la capacidad para poner

TABLA 1. Variables del estudio: competencias del Libro Blanco*

Competencias genéricas o transversales	
Instrumentales	Personales
CG ₁ . Capacidad de análisis y síntesis.	CG ₉ . Capacidad para trabajar en equipo.
CG ₂ . Capacidad de organización y planificación.	CG ₁₀ . Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
CG ₃ . Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.	CG ₁₁ . Trabajo en un contexto internacional.
CG ₄ . Comunicación oral y escrita en una lengua extranjera.	CG ₁₂ . Habilidad en las relaciones personales.
CG ₅ . Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	CG ₁₃ . Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales.
CG ₆ . Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas.	CG ₁₄ . Capacidad crítica y autocrítica.
CG ₇ . Capacidad para la resolución de problemas.	CG ₁₅ . Compromiso ético en el trabajo.
CG ₈ . Capacidad para tomar decisiones.	CG ₁₆ . Trabajar en entornos de presión.
Sistémicas	
CG ₁₇ . Capacidad de aprendizaje autónomo.	CG ₂₁ . Iniciativa y espíritu emprendedor.
CG ₁₈ . Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	CG ₂₂ . Motivación por la calidad.
CG ₁₉ . Creatividad.	CG ₂₃ . Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales.
CG ₂₀ . Liderazgo.	

TABLA 1. Variables del estudio: competencias del Libro Blanco* (continuación)

Competencias específicas	
Transferibles o de aplicabilidad profesional	Básicas
CE ₁ . Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	CE ₁₇ . Contabilidad financiera.
CE ₂ . Habilidad en la búsqueda de información e investigación.	CE ₁₈ . Contabilidad de costes.
CE ₃ . Diseño y gestión de proyectos.	CE ₁₉ . Dirección comercial.
CE ₄ . Habilidad para transmisión de conocimientos.	CE ₂₀ . Investigación comercial.
De carácter especializado y/o relacionadas con objetivos específicos de titulación	CE ₂₁ . Dirección financiera.
CE ₅ . Gestionar y administrar una empresa u organización de pequeño tamaño, entendiendo su ubicación competitiva e institucional e identificando sus fortalezas y debilidades.	CE ₂₂ . Análisis de inversiones financieras.
CE ₆ . Integrarse en cualquier área funcional de una empresa u organización mediana o grande y desempeñar con soltura cualquier labor de gestión en ella encomendada.	CE ₂₃ . Economía financiera internacional.
CE ₇ . Valorar a partir de los registros relevantes de información la situación y previsible evolución de una empresa.	CE ₂₄ . Organización y administración de empresas.
CE ₈ . Emitir informes de asesoramiento sobre empresas y mercados.	CE ₂₅ . Microeconomía.
CE ₉ . Redactar proyectos de gestión global o de áreas funcionales de la empresa.	CE ₂₆ . Macroeconomía.
CE ₁₀ . Identificar las fuentes de información económica relevante.	CE ₂₇ . Economía española y mundial.
CE ₁₁ . Entender las instituciones económicas como resultado y aplicación de representaciones teóricas o formales acerca de cómo funciona la economía.	CE ₂₈ . Análisis matemático.
CE ₁₂ . Derivar de los datos información relevante imposible de reconocer por los no profesionales.	CE ₂₉ . Estadística.
CE ₁₃ . Usar habitualmente la tecnología de la información y las comunicaciones en todo su desempeño profesional.	CE ₃₀ . Régimen fiscal de la empresa.
CE ₁₄ . Leer y comunicarse en más de un idioma, en especial en inglés.	CE ₃₁ . Derecho de la empresa.
CE ₁₅ . Aplicar al análisis de los problemas criterios profesionales basados en el manejo de instrumentos técnicos.	CE ₃₂ . Historia económica.
CE ₁₆ . Comunicarse con fluidez en su entorno y trabajar en equipo.	CE ₃₃ . Econometría.
	CE ₃₄ . Matemáticas de las operaciones financieras.

* CGi y CEi son los códigos con los que se denominan a estas competencias para su análisis empírico.

en práctica lo aprendido, investigar, aprender, adaptarse a nuevas situaciones, generar nuevas ideas, liderar, comprender otras perspectivas, trabajar de forma autónoma, diseñar proyectos y dirigirlos, emprender o buscar la excelencia, entre otras. Las competencias *específicas*, por su parte, se corresponden con aquellas relativas a las áreas de conocimiento y práctica profesional

concretas de una titulación, distinguiéndose en ellas: (1) las académicas o relativas a conocimientos teóricos básicos; (2) las de ámbito profesional, que incluyen tanto las habilidades de comunicación como las de indagación aplicadas al ejercicio de una profesión concreta; y (3) las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada actividad profesional.

Específicamente, y tomando como referencia el proyecto *Tuning*, en el *Libro Blanco* se incluyen las competencias relacionadas en la tabla 1, que son las que se proponen a las universidades españolas para orientar la reforma de sus titulaciones en Empresa. Tales competencias han servido de base para la realización del trabajo empírico en la presente investigación.

Método

Muestra

La población de estudio la conforman las universidades españolas que imparten algún título de grado relacionado con la gestión empresarial. Según el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 70 universidades ofertaban en 2012 Grados en Empresa. 68 de ellas contaban además con el verificado de la titulación publicado en BOE a la fecha del trabajo de campo (julio de 2012), que son las que configuran la población (N = 68).

Para la realización del trabajo se consultaron las páginas web de estas universidades para obtener información sobre las competencias genéricas y específicas definidas, aunque solo se obtuvo esta información para 52 universidades, que se corresponden con la muestra final. Ello implica contar con el 76,5% del total poblacional (n = 52), incurriéndose en un error muestral de 4,79%. Respecto a la representatividad muestral, cabe destacar que la proporción de universidades privadas en la población se eleva al 30,9%, mientras que en la muestra tal proporción cae ligeramente hasta el 26,9%. En lo que se refiere a la condición católica de la institución, tanto población como muestra contienen una proporción similar de universidades con ideario católico (7,4 y 7,7%, respectivamente).

Instrumentos

El proceso se inició con la definición de las variables de medida y, tomando estas como guía,

se tabularon las competencias definidas por cada universidad para sus Grados en Empresa. Concretamente, se crearon las siguientes variables:

Competencias del Libro Blanco. Cada una de estas competencias fue considerada como una variable *dummy* que toma valor 1 si la universidad tiene incorporada la competencia genérica (CG_i, i=1-23) o la específica (CE_i, i=1-34) en el verificado de su titulación y 0 en caso contrario.

Competencias no incluidas en el Libro Blanco. Para aquellas universidades que habían formulado competencias complementarias a las del *Libro Blanco*, se generaron *ad hoc* nuevas variables *dummy* que permitieran la tabulación de tales competencias genéricas (CG_i, i=24-44). Con respecto a las específicas básicas, se creó una variable escala que recoge el número total de tales competencias para cada universidad (CE₃₅).

Competencias del directivo emprendedor. Se crearon diez variables suma para medir las diez áreas de competencias del directivo emprendedor (CDE_i, i=1-10). Cada variable suma agregaba aquellas competencias de los verificados que se correspondían con su conceptualización teórica.

El análisis de correspondencias entre las competencias establecidas por las universidades en sus verificados y las teóricamente identificadas para un directivo emprendedor fue llevado a cabo por los seis miembros del equipo de investigación, lo que permitió garantizar el correcto emparejamiento de las mismas (tabla 2).

Procedimiento

El análisis de frecuencias permitió evaluar el nivel de adopción de cada una de las competencias genéricas y específicas establecidas en el *Libro Blanco* y la importancia concedida a las competencias teóricas del directivo emprendedor. Por otra parte, a través de la moda se identificó la prevalencia de cada categoría de competencias genéricas (*i.e.*, instrumentales,

TABLA 2. Correspondencia entre las competencias establecidas en los Grados en Empresa y las áreas de competencias del directivo emprendedor

Áreas de competencia del directivo emprendedor	Competencias	
	Libro Blanco	No incluidas en el Libro Blanco
CDE1. De oportunidad		CG35
CDE2. De relaciones	CG9, CG10, CG12, CE4	CG27, CG36
CDE3. Conceptuales	CG1, CG6, CG7, CG8, CG11, CG13, CG14, CG18, CG19, CG21	CG26, CG29, CG30, CG33
CDE4. De organización	CG2, CG20, CE3	CG31, CG32,
CDE5. Estratégicas		CG34
CDE6. De compromiso		
CDE7. De aprendizaje	CG17, CE1	
CDE8. De fortaleza personal	CG14, CG15, CG16, CG22	CG24, CG28, CG38, CG39, CG40, CG41, CG42, CG43, CG44
CDE9. Técnicas	CG3, CG4, CG5, CE2, CE17, CE18, CE19, CE20, CE21, CE22, CE23, CE24, CE25, CE26, CE27, CE28, CE29, CE30, CE31, CE32, CE33, CE34	CG25, CE35
CDE10. De responsabilidad social	CG23	CG37

personales, sistémicas) y específicas (*i.e.*, de aplicabilidad profesional, relacionadas con objetivos específicos de titulación y básicas). El recorrido intercuartílico, por su parte, permitió conocer cómo se distribuían las universidades atendiendo al volumen de competencias de cada categoría existentes en sus titulaciones.

Resultados

Análisis de las competencias del Libro Blanco en los Grados en Empresa

En cuanto a las competencias genéricas, los resultados muestran que, por término medio, cada universidad define 13 para su grado, siendo solo ocho universidades las que incluyen las 23 sugeridas en el *Libro Blanco*. La tabla 3 recoge

la frecuencia de adopción de cada competencia genérica del *Libro Blanco*. Específicamente, un porcentaje igual o superior al 75% de las universidades coinciden al establecer tres competencias instrumentales —*i.e.*, comunicación oral y escrita en la lengua nativa (84,6%), comunicación oral y escrita en una lengua extranjera (76,9%) y conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio (75%)—, dos de carácter personal —*i.e.*, capacidad para trabajar en equipo (78,8%) y compromiso ético en el trabajo (75%)— y una sistémica —*i.e.*, capacidad de aprendizaje autónomo (82,7%). En el lado opuesto, las competencias del *Libro Blanco* con menor grado de prevalencia (menos del 50% de las universidades) son cinco de carácter personal —*i.e.*, capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales (46,2%), trabajo en un contexto internacional (38,5%), habilidad en las relaciones personales (38,5%), trabajo en

TABLA 3. Adopción de competencias genéricas del Libro Blanco en los Grados en Empresa

Competencias	Frecuencia (n=52)		
	n	%	
Instrumentales	CG1	37	71,2
	CG2	26	50,0
	CG3	44	84,6
	CG4	40	76,9
	CG5	39	75,0
	CG6	35	67,3
	CG7	34	65,4
	CG8	26	50,0
Personales	CG9	41	78,8
	CG10	19	36,5
	CG11	20	38,5
	CG12	20	38,5
	CG13	24	46,2
	CG14	32	61,5
	CG15	39	75,0
	CG16	15	28,8
Sistémicas	CG17	43	82,7
	CG18	20	38,5
	CG19	24	46,2
	CG20	24	46,2
	CG21	33	63,5
	CG22	28	53,8
	CG23	26	50,0

TABLA 4. Prevalencia de las competencias genéricas del Libro Blanco en los Grados en Empresa

Competencias	Total Libro Blanco	Verificas de las titulaciones (n=52)							
		Mediana	Moda	Porcentaje modal	Mín.	Máx.	Cuartiles		
							Q1	Q3	RI
Instrumentales	8,0	6,0	8,0	23,1	1,0	8,0	4,0	7,0	3,0
Personales	8,0	4,0	3,0	21,2	,0	8,0	2,0	6,0	4,0
Sistémicas	7,0	3,0	6,0	25,0	,0	6,0	2,0	5,0	3,0
Total Genéricas	23,0	12,5	23,0	15,4	1,0	23,0	8,0	19,0	11,0

un equipo de carácter interdisciplinar (36,5%) y trabajar en entornos de presión (28,8%)— y tres sistémicas —i.e., creatividad (46,2%), liderazgo (46,2%) y capacidad de adaptación a nuevas situaciones (38,5%).

Estos resultados muestran la desigual importancia que las universidades han otorgado a las competencias instrumentales, personales y sistémicas incluidas en el *Libro Blanco*. De hecho, las instrumentales son las que disfrutan de un mayor

TABLA 5. Adopción de competencias específicas del Libro Blanco en los Grados en Empresa

Competencias		Frecuencia (n=52)	
		n	%
De aplicabilidad profesional	CE ₁	36	69,2
	CE ₂	18	34,6
	CE ₃	17	32,7
	CE ₄	17	32,7
Relacionadas con objetivos específicos de titulación	CE ₅	30	57,7
	CE ₆	29	55,8
	CE ₇	21	40,4
	CE ₈	29	55,8
	CE ₉	20	38,5
	CE ₁₀	18	34,6
	CE ₁₁	32	61,5
	CE ₁₂	14	26,9
	CE ₁₃	29	55,8
	CE ₁₄	15	28,8
	CE ₁₅	21	40,4
	CE ₁₆	24	46,2
Básicas	CE ₁₇	28	53,8
	CE ₁₈	33	63,5
	CE ₁₉	26	50,0
	CE ₂₀	23	44,2
	CE ₂₁	29	55,8
	CE ₂₂	10	19,2
	CE ₂₃	10	19,2
	CE ₂₄	27	51,9
	CE ₂₅	29	55,8
	CE ₂₆	30	57,7
	CE ₂₇	16	30,8
	CE ₂₈	17	32,7
	CE ₂₉	30	57,7
	CE ₃₀	26	50,0
	CE ₃₁	34	65,1
	CE ₃₂	14	26,9
	CE ₃₃	17	32,7
	CE ₃₄	9	17,3

protagonismo, seguidas de las sistémicas, existiendo un menor grado de consenso respecto a las personales (tabla 4). Ahora bien, algunas universidades optan por incluir competencias adicionales a las del *Libro Blanco*. Tales competencias o bien proceden de otras fuentes recomendadas (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre; proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*), o bien se incluyen a iniciativa propia por considerarlas relevantes para los egresados. En nuestro trabajo se ha computado un total de 110 competencias adicionales.

Las competencias específicas, por su parte, cuentan con mayor desarrollo, ya que cada universidad, por término medio, define 15 de esta categoría frente a las 13 genéricas formuladas. Adicionalmente, la variabilidad entre universidades es mayor y afecta tanto al contenido como al número de competencias —e.g., dos universidades establecen solo tres, mientras que una universidad establece 29 de las 44 competencias específicas sugeridas en el *Libro Blanco*—. En cuanto al contenido de estas competencias, destaca que ninguna de las establecidas por el *Libro Blanco* es incluida en los verificados de las titulaciones por un porcentaje igual o superior al 75% de las universidades (tabla 5).

Una valoración de los datos incluidos en la tabla 5 revela que las universidades han seguido distintos

planteamientos para la formulación de sus competencias específicas, centrándose con desigual intensidad en las categorías de aplicabilidad profesional, relacionadas con los objetivos de la titulación y básicas (tabla 6). El estudio efectuado sugiere que, en muchos casos, las universidades optaron por redactar las competencias específicas fundamentándose principalmente en las básicas o bien en las relacionadas con los objetivos específicos de titulación, siendo muy bajo el porcentaje de universidades que combinaban ambas categorías. A este respecto destaca que el 17,3% de las universidades no incluyeron ninguna competencia específica básica, siendo este, además, el porcentaje modal para esta categoría.

Adicionalmente, y aportando así un mayor grado de variabilidad, ha sido común que las universidades introdujeran competencias específicas básicas no contempladas en el *Libro Blanco*. Concretamente, se ha contabilizado un total de 409 competencias de esta categoría que en buena parte pretendían dar contenido y desarrollar la competencia básica *Organización y administración de empresas*. Específicamente, el 44,5% de estas competencias se relaciona con los fundamentos de la empresa, el diseño organizativo, el comportamiento y habilidades directivas, la estrategia empresarial o el emprendimiento, entre otras.

TABLA 6. Prevalencia de las competencias específicas del Libro Blanco en los Grados en Empresa

Competencias	Total Libro Blanco	Verificas de las titulaciones (n=52)							
		Mediana	Moda*	Porcentaje modal	Mín	Máx	Cuartiles		
							Q1	Q3	RI
Aplicabilidad profesional	4,0	2,0	1,0	30,8	,0	4,0	1,0	2,0	1,0
Relacionadas con objetivos específicos	12,0	5,0	3,0	15,4	,0	12,0	3,0	8,0	5,0
Básicas	18,0	8,5	,0	17,3	,0	18,0	2,0	13,0	11,0
Total específicas	34,0	15,0	18,0	13,5	,0	29,0	11,0	19,0	8,0

* El valor .00 indica que la moda se corresponde con la no inclusión de competencias específicas básicas.

Análisis de las competencias establecidas en los Grados en Empresa atendiendo a las áreas de competencias del directivo emprendedor

La tabla 7 muestra el resultado de la correspondencia de las competencias genéricas y específicas definidas en las universidades españolas para sus títulos de Grado en Empresa y las competencias que debe poseer un directivo emprendedor. Los análisis indican que el 56% de las competencias establecidas se orienta al desarrollo de competencias técnicas del directivo, siendo estas fundamentalmente de carácter específico. Las competencias conceptuales del directivo emprendedor, por su parte, se incluyen en el catálogo de competencias genéricas de los títulos, y son las segundas en relevancia pues un 18% de todas las establecidas se orientan al desarrollo de las mismas. Las competencias de fortaleza personal, relaciones, aprendizaje y organización reciben menor atención. Finalmente, las restantes competencias del directivo emprendedor —i.e., de compromiso, de oportunidad, estratégicas y de responsabilidad social— son casi ignoradas.

Centrando el análisis en el volumen de universidades que otorgan relevancia al desarrollo global de las competencias del directivo emprendedor (tabla 8), cabe resaltar que este es muy exiguo. De hecho, la mediana refleja que un 50% de las universidades no formularon competencias de oportunidad, estratégicas o de compromiso, establecieron como máximo una competencia de organización y de responsabilidad social, o dos de relaciones y de aprendizaje. Ello contrasta con la mayor relevancia concedida a las competencias técnicas, situadas en un máximo de 16 para la mitad de la muestra.

En cuanto a la articulación del catálogo de competencias del directivo emprendedor a través de competencias genéricas y/o específicas, los análisis llevados a cabo muestran que mientras las competencias genéricas tienen un mayor alcance, por cuanto a través de ellas se formulan nueve de las diez competencias del directivo emprendedor, las competencias específicas se han centrado en el desarrollo de competencias técnicas y, en menor medida, de relaciones, de organización y de aprendizaje.

TABLA 7. Distribución de las competencias en los Grados en Empresa según las áreas de competencia del directivo emprendedor

Áreas de competencia del directivo emprendedor	Competencias genéricas	Competencias específicas	Total competencias	
			n	%
CDE1	1,0	,0	1,0	,1
CDE2	94,0	16,0	110,0	6,3
CDE3	311,0	,0	311,0	18,0
CDE4	57,0	16,0	73,0	4,2
CDE5	2,0	,0	2,0	,1
CDE6	,0	,0	,0	,0
CDE7	43,0	35,0	78,0	4,5
CDE8	159,0	,0	159,0	9,2
CDE9	136,0	834,0	970,0	56,0
CDE10	28,0	,0	28,0	1,6
Total	831,0	901,0	1732,0	100,0

TABLA 8. Prevalencia de las competencias del directivo emprendedor en los Grado en Empresa

Áreas de competencias del directivo emprendedor	Total universidades (n=52)								
	Media	DT	Mediana	Moda	Mín	Máx	Cuartiles		
							Q1	Q3	RI
CDE ₁	,2	0,1	,0	,0	,0	1,0	,0	,0	,0
CDE ₂	2,1	1,1	2,0	2,0	,0	5,0	1,0	3,0	2,0
CDE ₃	6,0	3,2	5,0	4,0	,0	12,0	4,0	9,0	5,0
CDE ₄	1,4	1,1	1,0	1,0	,0	3,0	,0	2,0	2,0
CDE ₅	,0	,2	,0	,0	,0	1,0	,0	,0	,0
CDE ₆									
CDE ₇	1,5	,7	2,0	2,0	,0	2,0	1,0	2,0	1,0
CDE ₈	3,1	1,7	3,5	4,0	,0	7,0	2,0	4,0	2,0
CDE ₉	18,6	18,7	16,0	21,0	1,0	99,0	7,0	22,0	15,0
CDE ₁₀	,5	,5	1,0	1,0	,0	2,0	,0	1,0	1,0

Conclusiones

Este trabajo se ha realizado en un momento en el que las universidades deben responder con mayor eficacia a los retos que plantea el entorno económico actual, formando a sus estudiantes no solo para facilitar su empleabilidad, sino también para emprender nuevos negocios que expandan, fortalezcan y mejoren la competitividad del tejido productivo, máxime en un país en el que el nivel de paro juvenil ha alcanzado cifras desorbitadas e impensables. En este contexto, el trabajo realizado ha pretendido analizar en qué medida la reforma acometida en España en los planes de estudios del título en Administración y Dirección de Empresas en su adaptación al EEES está orientada a desarrollar las competencias de un directivo emprendedor. Esto es, se analiza si tales planes aspiran no solo a transmitir conocimientos, sino también a desarrollar las actitudes y valores necesarios que hagan posible la actuación emprendedora. Para ello se han revisado los planes de estudio de 52 universidades españolas que impartían en 2012 algún título de grado relacionado con la gestión empresarial y hacían pública mediante sus webs corporativas la información que se precisaba para realizar esta investigación.

De nuestro trabajo se concluye que aproximadamente el 74% de las competencias incluidas en los verificados de los títulos de Grado en Empresa ofertados en España se corresponden únicamente con dos de las diez áreas de competencias de un directivo emprendedor, las técnicas y las conceptuales; las restantes áreas competenciales representan entre un 0 y un 9,2%. Ello pone en evidencia el énfasis que se ha dado al desarrollo de competencias dirigidas a generar habilidades conceptuales y de manejo de herramientas relevantes para las empresas, esto es, a competencias para preparar a un directivo técnico, frente a las necesarias para formar a un emprendedor. En efecto, en estos planes casi pasan desapercibidas las competencias vinculadas con el desarrollo de una visión proactiva de los mercados, el manejo de las relaciones interpersonales, la organización de los recursos de la empresa, el establecimiento e implantación de estrategias, los valores relacionados con el esfuerzo y el compromiso, el aprendizaje continuo, la fortaleza personal o la responsabilidad social como criterio para emprender y dirigir.

Nuestros resultados pueden ser de utilidad para redefinir los planes de estudios de los Grados en Empresa al objeto de que estos permitan formar

una casta de directivos emprendedores, tan necesarios en la actualidad. Al mismo tiempo, estos resultados también invitan a los propietarios y directivos de empresas a incorporar en sus programas de formación interna nuevos contenidos y metodologías conducentes al desarrollo de las competencias emprendedoras menos abordadas en la universidad. Finalmente nuestro trabajo invita a profundizar en la necesaria cooperación institucional que debe existir entre universidad y empresa en el diseño de los planes de estudio.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de valorar sus conclusiones. Así, la metodología utilizada, fundamentalmente el análisis de datos secundarios y de corte transversal, no permite dilucidar si la práctica real de la docencia en las diferentes titulaciones en Empresa está logrando de alguna manera el desarrollo de algunas de las competencias del directivo emprendedor que en menor

medida se establecieron al definir los nuevos títulos adaptados al EEES. La investigación futura podría indagar en esta cuestión. Por otra parte, sería interesante analizar hasta qué punto los estudiantes se incorporan a la universidad con algunas de estas competencias clave para el desarrollo del espíritu emprendedor, o si aquellos que las poseen se decantan por estudiar los títulos relacionados con Empresa. Otra cuestión relevante para la investigación futura tiene que ver con la comparativa del grado en el que los egresados de diferentes titulaciones, no solo las de Empresa, manifiestan un desarrollo de esas competencias más allá del nivel que poseían al entrar.

Como conclusión final, cabe señalar que estos resultados son el reflejo de una universidad que no ha asumido en su totalidad ni la nueva filosofía de aprendizaje del EEES ni las necesidades particulares del entorno económico nacional.

Referencias bibliográficas

- Ahmad, N. H., Halim, H. A., y Zainal, S. R. M. (2010). Is entrepreneurial competency the silver bullet for SME success in a developing nation? *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2 (1), 217-236.
- Ahmad, N. H., Wilson, C., y Kummerow, L. (2011). A cross-cultural insight into the competency-mix of SME entrepreneurs in Australia and Malaysia. *Journal of Business and Management Science*, 4 (1), 33-50.
- Altinay, L. (2005). The intrapreneur role of the development directors in an international hotel group. *The Service Industries Journal*, 25 (3), 403-419.
- Arikpo, A., y Inyang, B. J. (2008). Tertiary institution types and entrepreneurial behaviour of graduates in Cross River State, Nigeria. *International Business Management*, 2 (5), 162-167.
- Augier, M., y Teece, D. J. (2009). Dynamic capabilities and the role of managers in business strategy and economic performance. *Organization Science*, 20 (2), 410-421.
- Bakanauskienė, I., y Martinkienė J. (2011). Determining managerial competences of management professionals: Business companies managers' approach in Western Lithuania region. *Management of Organizations: Systematic Research*, 60, 29-43.
- Bartlett, C. A., y Ghoshal, S. (1997). The myth of the generic manager: new personal competencies for new management roles. *California Management Review*, 40 (1), 92-116.
- Binks, M., Starkey, K., y Mahon, C. L. (2006). Entrepreneurship education and business school. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18 (1), 1-18.
- Bird, B. (1995). Toward a theory of entrepreneurial competency. En J. A. Katz y R. H. Brockhaus (ed.), *Advances in entrepreneurship, firm emergence, and growth*, 51-72. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16.

- Carland, J. C., y Carland, J. W. (2007). Intrapreneurship: A requisite for success. *Entrepreneurial Executive*, 12, 83-94.
- Carrier, C. (1996). Intrapreneurship in small business: An exploratory study. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 21 (1), 5-20.
- Chandler, G. N., y Jansen, E. (1992). The founder's self-assessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 7 (3), 223-236.
- Fourie, L. (2008). Establishing a culture of intrapreneurship as a contributor to sustainable economic growth. *Journal of Global Business and Technology*, 4 (2), 34-41.
- Garavan, T. N., y O'Conneide, B. (1994). Entrepreneurship education and training programmes: A review and evaluation-Part 1. *Journal of European Industrial Training*, 18 (8), 3-12.
- Hornaday, J. A. (1971). Research about living entrepreneurs. En G. A. Kent, D. L. Sexton y K. H. Vespes (ed.), *Encyclopedia of Entrepreneurship*, 20-34. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lans, T., Hulsink, W., Baert, H., y Mulder, M. (2008). Entrepreneurship education and training in a small business context: Insights from the competence-based approach. *Journal of Enterprising Culture*, 16 (4), 363-383.
- Man, T. W. Y., y Lau, T. (2005). Business environment and patterns of entrepreneurial competencies of SME owner/managers in Hong Kong. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12 (4), 464-481.
- Man, T. W. Y., Lau T., y Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17, 123-142.
- Man, T. W. Y., Lau T., y Snape, E. (2008). Entrepreneurial competencies and the performance of small and medium enterprises: An investigation through a framework of competitiveness. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 21 (3), 257-276.
- Mir Acebrón, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m1.
- Mulder, M., Lans, T., Verstegen, J., Biemans, H., y Meijer, Y. (2007). Competence development of entrepreneurs in innovative horticulture. *Journal of Workplace Learning*, 19 (1), 32-44.
- Pinchot, G. (1985). *Intrapreneuring: Why you do not have to leave the corporation to become an entrepreneur*. New York: Harper and Row.
- Rathna, K. G., y Vijaya, T. G. (2009). Competencies of entrepreneurs and intrapreneurs: A comparative study. *South Asian Journal of Management*, 16 (2), 28-46.
- Schumpeter, J. J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valliere, D., y Peterson, R. (2009). Entrepreneurship and economic growth: Evidence from emerging and developed countries. *Entrepreneurship and Regional Development*, 21 (5), 480-559.

Abstract

Do business degrees adapted to the EHEA in Spain develop entrepreneurial managers?

INTRODUCTION. This paper aims to answer the following question: Do new Spanish degrees in Business Administration, designed to adapt to the European Higher Education Area (EHEA), include key competencies to ensure training for entrepreneurial managers? The relevance of this question lies in the current economic context and thus the social need for entrepreneurial managers who expand,

strengthen and improve businesses competitiveness. **METHOD.** To answer this question, we first carry out an extensive literature review and identify ten areas of competencies that are necessary for an entrepreneurial manager. Then we empirically analyse the generic and specific competencies defined by 52 Spanish universities for their degrees in Business Administration. **RESULTS.** The statistical analyses show that 74 percent of the competencies officially included in the Spanish degrees in Business Administration correspond only with two out of the ten areas of competencies necessary for an entrepreneurial manager: the technical and the conceptual ones. The remaining eight areas of competencies are almost overlooked (opportunity, relationships, organizational, strategic, commitment, learning, personal strength and social responsibility). **DISCUSSION.** The match analysis between the competencies included by the universities in their degrees and those competencies theoretically identified as required for an entrepreneurial manager reveals a prevalence of the competencies aiming at the education of technical managers at the expense of those needed to train entrepreneurial managers. This contribution can be useful to revisit the curricula in business administration degrees in order to guarantee the development of these highly needed entrepreneurial managers.

Keywords: *Competency based education, Interpersonal competencies, Academic degrees, Graduate students, Entrepreneurs, Entrepreneurial education.*

Résumé

Est-ce que les diplômes de gestion de l'entreprise en Espagne adaptés à l'EEES assurent la formation de dirigeants entrepreneurs?

INTRODUCTION. Ce travail prétend répondre à la question suivante : Les nouveaux diplômes de Gestion de l'Entreprise conçus en Espagne et destinés à converger sur l'Europe incluent-ils les compétences clés qui assurent le développement d'un caractère entrepreneurial aux diplômés? Cette question est pertinente vue la situation économique actuelle du pays et la nécessité d'avoir des dirigeants entrepreneurs pour développer, renforcer et améliorer la compétitivité du tissu productif. **MÉTHODE.** Pour y répondre, on effectue d'abord une révision profonde de la littérature et on identifie au total dix domaines de compétences que doit posséder un dirigeant entrepreneurial. Ensuite, on analyse empiriquement les compétences génériques et spécifiques établies par 52 universités espagnoles dans leurs diplômes de Diplômé en Gestion et Direction de l'Entreprise. **RÉSULTATS.** Les analyses statistiques indiquent que 74 pour cent des compétences incluses officiellement dans les diplômes pour les titres de Diplômé en Entreprise offerts en Espagne ne correspondent qu'à deux des dix domaines de compétences d'un dirigeant entrepreneurial, techniques et conceptuels; les autres domaines de compétence sont pratiquement ignorés (ceux d'opportunité, des relations, d'organisation, stratégiques, d'engagement, d'apprentissage, de force personnelle et de responsabilité sociale). **DISCUSSION.** L'analyse des correspondances entre les compétences mises en place par les universités et celles théoriquement identifiées pour un dirigeant entrepreneurial, met en évidence le rôle majeur des compétences visant à former des dirigeants techniques au détriment de celles nécessaires pour former des entrepreneurs. Cette contribution peut être d'une grande utilité pour redéfinir les cursus de Diplômé en Entreprise dans le but qu'ils permettent de former une caste de dirigeants entrepreneurs, tellement nécessaire actuellement.

Mots clés: *Formation basée sur les compétences, Compétences interpersonnelles, Diplômes universitaires, Qualification des diplômés, Entrepreneurs, Formation à l'entrepreneuriat.*

Perfil profesional de las autoras

Antonia Mercedes García Cabrera (autora de contacto)

Antonia Mercedes García es profesora titular del área de Organización de Empresas (ULPGC), es coordinadora del Grupo de Innovación Educativa Competencias Esenciales del Directivo Emprendedor, integrado por todos los coautores del presente artículo. Su interés investigador se centra en el emprendimiento y la internacionalización, contando con numerosas publicaciones indexadas en JCR y dirección de tesis en este ámbito.

Correo electrónico de contacto: agarcia@dede.ulpgc.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Economía, Empresa y Turismo. Edificio Departamental, Módulo C. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. CP 35017. Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias), España.

María de la Cruz Déniz Déniz

María de la Cruz Déniz es profesora titular en el área de Organización de Empresas (ULPGC). Su investigación está centrada en la responsabilidad social corporativa, la confianza interpersonal y la dirección internacional, publicando sus trabajos en importantes revistas nacionales e internacionales.

Correo electrónico de contacto: mcdeniz@dede.ulpgc.es

María Gracia García Soto

María Gracia García es profesora contratada y doctora en el área de Organización de Empresas (ULPGC). En su producción científica, centrada en el emprendimiento y los negocios internacionales, destaca la publicación de artículos y capítulos de libro nacionales e internacionales.

Correo electrónico de contacto: ggarcia@dede.ulpgc.es

Josefa D. Martín Santana

Josefa D. Martín es PTU en el área de Comercialización e Investigación de Mercados (ULPGC). Su producción científica, centrada en *marketing*, consta de casi una veintena de libros/capítulos y de cuarenta artículos y setenta ponencias nacionales e internacionales. También ha dirigido cursos de doctorado, másteres en *marketing*, tesis doctorales, trabajos de investigación y proyectos fin de máster.

Correo electrónico de contacto: jmartin@dede.ulpgc.es

Sonia María Suárez Ortega

Sonia María Suárez es PTU en el área de Organización de Empresas (ULPGC). Ha sido profesora visitante en la Florida State University. Su actividad docente e investigadora está focalizada en la internacionalización de la empresa, habiendo organizado jornadas y congresos internacionales y publicado diversos artículos en revistas de prestigio sobre el tema.

Correo electrónico de contacto: ssuarez@dede.ulpgc.es

María Katiuska Cabrera Suárez

María Katiuska Cabrera es PTU en el área de Organización de Empresas (ULPGC). Su actividad investigadora se centra en las empresas familiares, y se plasma en diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales, en la dirección de diversos proyectos locales y nacionales, así como en una labor de divulgación y asesoría a estas empresas.

Correo electrónico de contacto: kcabrera@dede.ulpgc.es

LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA. BALANCE RETROSPECTIVO Y DESAFÍOS DE FUTURO¹

Living Together at School and the Task of Building Engaged Citizens for the Community: An Analysis of Previous Scholarship and Future Challenges

LAURA GARCÍA RAGA
RAMÓN LÓPEZ MARTÍN
Universidad de Valencia

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66206

Fecha de recepción: 15-5-13 • Fecha de aceptación: 14-10-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Ramón López Martín. Email: ramon.lopez@uv.es

INTRODUCCIÓN. La educación actual no puede renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable y, por tanto, a potenciar el papel de los centros docentes como escenarios idóneos para el aprendizaje de los valores democráticos. Superadas ya algunas fechas del mandato constitucional de considerar la educación como un instrumento al servicio de la convivencia democrática, el objetivo del trabajo se centra en realizar un balance de la singladura trazada y plantear nuevos desafíos en la contribución de la convivencia escolar a la vertebración de las sociedades del siglo XXI. **MÉTODO.** Para ello, se utiliza como metodología el análisis documental e interpretativo de diversas fuentes legislativas, así como de programas, proyectos, planes e iniciativas que, con distinto calado y diversa profundidad, se han llevado a cabo en las últimas tres décadas en nuestro contexto español. **RESULTADOS.** Se detecta a través del estudio una clara evolución que nos traslada de una consideración originaria teórica y estática de la convivencia, a otra más dinámica, amplia y positiva, que ha sido capaz de trascender el exclusivo marco del trabajo de aula, superando la simple perspectiva de medio para el logro del aprendizaje, hasta consolidarse como un objetivo central de la totalidad del proyecto educativo. **DISCUSIÓN.** Fortalecer los cimientos sobre los que descansa este nuevo modelo de entender la vida escolar, supone acometer los desafíos del futuro inmediato que, en cualquier caso, pasan —entre otras estrategias— por la dinamización de protocolos que apoyen el despliegue de los planes de convivencia, el desarrollo de todas las potencialidades educativas de la mediación y la correcta incardinación de los temas de convivencia en el modelo curricular de “enseñar por competencias”.

Palabras clave: *Convivencia escolar, Ciudadanía, Convivencia democrática, Cultura de convivencia, Políticas socioeducativas, Proyecto educativo de centro.*

Son muchas las voces que apuestan por la necesidad de un pacto social por la convivencia, como un instrumento capaz de fortalecer la vertebración social que exige la complejidad de las sociedades actuales y los desafíos de las democracias occidentales; la consolidación de una ciudadanía participativa, comprometida, crítica y responsable, se presenta como una condición inexcusable —aunque no suficiente— para la satisfacción de dicha demanda. En este contexto, la educación debe asumir un papel de primera magnitud, poniendo en valor el mandato de la Constitución de 1978 (art. 27), cuando la considera como un instrumento de cohesión social al servicio de la convivencia democrática.

Superadas ya más de tres décadas de esta iniciativa, la convivencia se ha convertido en un reto educativo de primer orden y los centros docentes en escenarios idóneos para el aprendizaje y primer ensayo de estos valores cívicos de una ciudadanía que, trascendiendo su consideración de mero estatus jurídico, se presenta como un sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad política, en la que se comparan una serie de rasgos identitarios como elementos de vertebración y cohesión entre sus miembros, entramado del que emana la garantía de unos derechos y la exigencia de un conjunto de responsabilidades.

La escuela, como columna vertebral de ese proceso de aprendizaje, no solo debe fomentar la capacitación de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades fundamentales en los que se asienta dicha ciudadanía democrática, sino que, bajo el convencimiento de que esta no es algo inherente a las personas, sino que requiere un proceso de aprendizaje, debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales. El aprendizaje y la capacitación práctica de valores democráticos como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, el sentido de adhesión y pertenencia a una comunidad, la justicia, la responsabilidad individual y social o

una actitud participativa e integradora, entre otros, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formar parte de todo proyecto formativo.

Ahora bien, el concepto de convivencia escolar ha sufrido una importante evolución en función de los cambios socio-culturales y pedagógicos acontecidos en este periodo trascendental de nuestra historia reciente, incorporando ingredientes diversos y significados distintos, de los que damos cuenta a lo largo del trabajo. Su pretensión, de manera concisa y con la síntesis que requieren los límites de un artículo de estas características, no es otra que mostrar la evolución de los programas e iniciativas de mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos, dando cuenta de su referencia en las disposiciones legislativas básicas y analizando la normativa promulgada hasta la actualidad. Además, una vez dibujados los parámetros fundamentales de un balance retrospectivo de urgencia, como otra parte nuclear del artículo, nos proponemos poner en valor las tendencias emergentes del presente, sin renunciar a plantear algunos de los retos del futuro inmediato.

Balance retrospectivo. De condición necesaria a objetivo prioritario

Apenas iniciada la “revolución pacífica y silenciosa” que supuso la Ley General de Educación de 1970, donde debe situarse el origen legal de la dimensión educativa del concepto de convivencia, la sociedad española asiste a un vuelco radical en sus estructuras de modelo político-social y también educativo. La caída de la dictadura dará paso a un periodo crucial de la historia de España, conocido con el sobrenombre de *la Transición*, cuya tarea fundamental será la articulación democrática de la vida política y la modernización socioeconómica del país. La Constitución de 1978, fruto del consenso de las principales fuerzas políticas, será la pieza clave para la consolidación de un Estado

social y democrático de derecho, que entiende la educación como un instrumento al servicio de la convivencia democrática y la defensa de la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo como valores fundamentales (López, 2009).

En este contexto, la institución escolar se presenta como un espacio idóneo para el aprendizaje y primera experiencia práctica de estos renovados valores cívicos y en un sólido apoyo para la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía democrática. Bien es verdad, que en un principio, tal como recoge la OM de 29-XI-1976, que desarrolla los contenidos de las *Orientaciones pedagógicas para la EGB*, enseñar convivencia consiste básicamente en incluir en el currículum del área social de la segunda etapa de EGB contenidos conceptuales meramente teóricos. De esta manera, y los *Programas Renovados para la EGB* de 1981 así lo ratifican, la convivencia adquiere un sentido teórico, estático e institucional, vinculada a la instrucción teórica de conocimientos (Constitución, derechos humanos, estructuras del Estado...) y a la transmisión de unas pautas de comportamiento de respeto, esfuerzo y responsabilidad, orientadas a favorecer el clima de aprendizaje; se considera, en suma, un medio o condición necesaria para apoyar y facilitar el aprendizaje.

La llegada del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) al poder en 1982 supone un giro notable en los referentes básicos de la política educativa: la consolidación de la educación como un servicio público garantizado a todos los españoles, la lucha contra la desigualdad educativa y la elevación de la calidad de la enseñanza, serán los parámetros fundamentales de las reformas que se acometen (Maravall, 1984). El firme convencimiento de fomentar la participación de todos los sectores implicados como uno de los ejes centrales de la vida escolar supone el aspecto del programa socialista más vinculado a la temática que nos ocupa, en la idea de que sin la participación no hay posibilidad de un adecuado modelo de

convivencia; “participar —como ha escrito Santos (2003)— es aprender a convivir”. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) será la pieza clave en el desarrollo de estos principios.

A nivel curricular se propone la materia “Educación para la convivencia” en el primer ciclo de educación secundaria; un planteamiento acertado, de título muy sugerente, quizás algo avanzado para su tiempo que, por diversas razones (Bolívar, 1993), entre las que se encuentra la escasa valoración del profesorado y la falta de atractivo para los estudiantes, no sobrevivirá a la década de los ochenta. Sin embargo, y a pesar de su dimensión todavía instrumental, pegada al conocimiento legal del funcionamiento democrático del Estado, supone un punto de inflexión, toda vez que incorpora la necesidad de fomentar aspectos importantes en cuanto a la metodología didáctica, afirmándose que: “los métodos didácticos aplicados a esta asignatura han de ser activos y estimular la indagación personal, el sentido crítico, la reflexión y la toma de postura razonada” (MEC, 1983). Asimismo, se subraya la importancia de trascender lo estrictamente escolar hacia su incorporación a lo social, como otra de las metas básicas de la convivencia educativa.

Este diseño de entender el proceso formativo no como una simple transmisión de conocimientos, ahora concretados en una triple tipología: conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino como la consolidación de una serie de valores, actitudes y normas, vinculadas al ejercicio de la ciudadanía, será una de las señas de identidad de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), por la que se acometerá la tan ansiada reforma global del sistema educativo. “En la educación —se anota en el preámbulo— se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los

hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo.”

Estos *hábitos de convivencia democrática* serán considerados como “elementos curriculares transversales”, vinculados a todos los ámbitos de saber, y ejes nucleares formativos para vivir y convivir en una sociedad tecnológicamente avanzada, constitucionalmente democrática y culturalmente plural. Objeciones aparte sobre la transversalidad, que las ha habido (Yus, 1997, y Jiménez, 2000, entre otros), y desde perspectivas muy variadas, incluyendo la exigencia de una sólida y renovada formación del profesorado y la necesaria complicidad de todos en la utilización de estos recursos metodológicos, lo cierto es que se produce un salto cualitativo hacia un concepto de convivencia escolar más práctico y dinámico, con responsabilidad de toda la comunidad educativa y claramente alejado de la simple instrucción conceptual, para abrazar —de forma decidida— un nuevo impulso en la importancia de la formación en valores y actitudes.

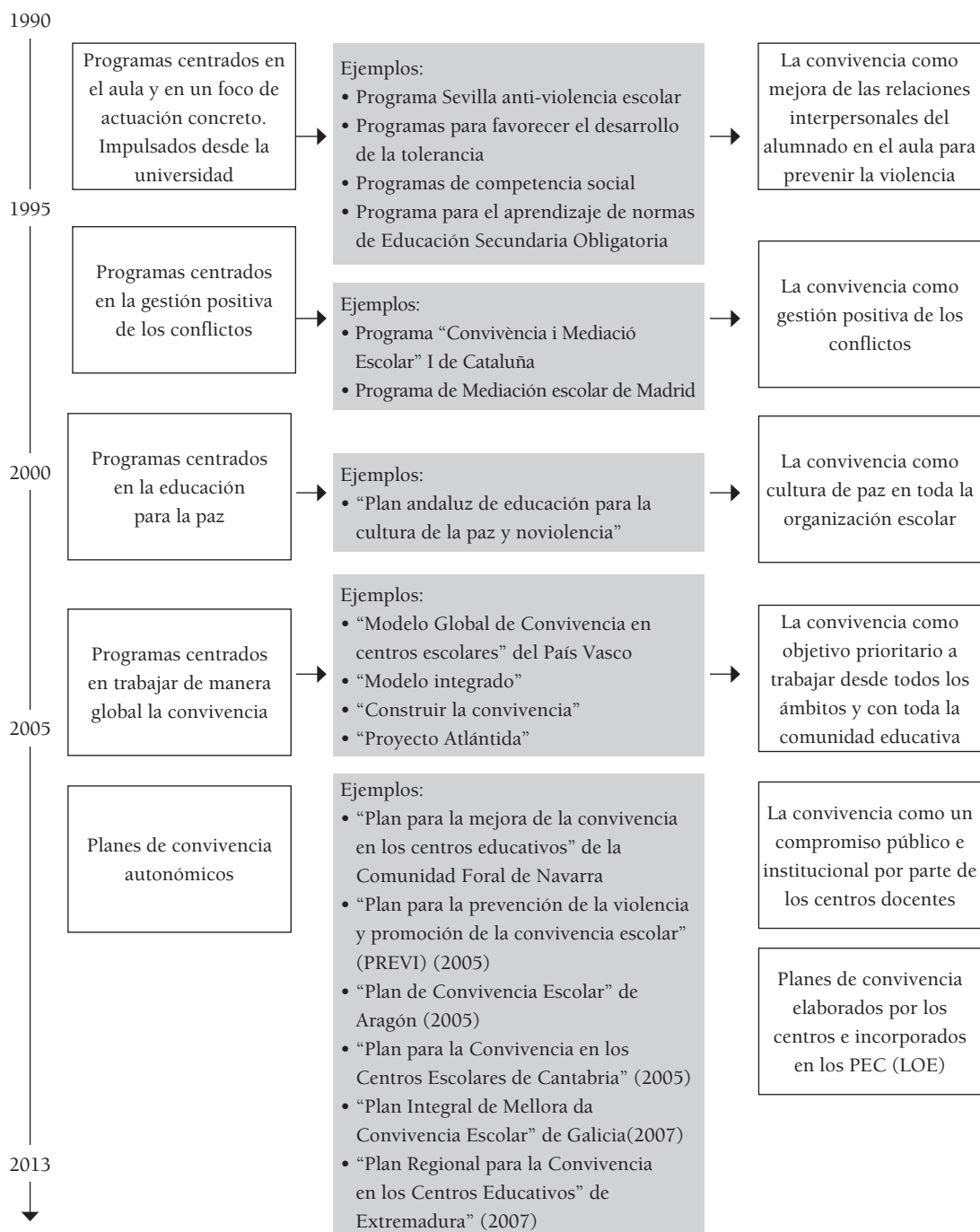
Esta novedosa concepción curricular, enmarcada en un protagonismo creciente del carácter pedagógico de los centros docentes y la exigencia de un profesorado más comprometido con la tarea educativa y no solo con la transmisión de los contenidos ligados a “su” asignatura, será refrendada por recomendaciones internacionales, caso del ya famoso *Informe Delors* (Delors, 1996), que hace gravitar el concepto de educación sobre cuatro pilares: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y, el más vinculado a nuestra temática, “aprender a vivir juntos”. Los currícula escolares, y así se remarca en el documento, no pueden renunciar a huir de un exacerbado intelectualismo y centrar sus objetivos en preparar al individuo para un ejercicio crítico de sus derechos y responsable con los valores cívicos e ideales democráticos. La convivencia escolar comienza a ser considerada como un objetivo central del proceso educativo y un recurso inherente al aprendizaje práctico de la ciudadanía.

Fruto de estos impulsos, en la segunda mitad de la década de los noventa, asistimos a la floración de una buena cantidad de programas diversos, que tienen como centro de intervención el fomento de la convivencia educativa. Su aparición y desarrollo, en líneas generales, camina paralela a la evolución del propio concepto de convivencia, con programas centrados en el espacio aula, en un primer momento, para dar paso a otros más generales, con diferentes líneas de actuación y que afectan a la totalidad de la comunidad educativa. En el cuadro 1, de forma sinóptica, reflejamos esta evolución hasta el marco actual planteado por la Ley Orgánica de Educación de 2006 y la aprobación de los distintos planes autonómicos sobre convivencia escolar.

En general, los programas más concretos provienen del ámbito universitario y suelen tomar cuerpo en publicaciones y materiales específicos; entre ellos, muy numerosos, cabe mencionar el programa sevillano de control de la violencia escolar de la profesora Ortega (1998), los trabajos coordinados por Díaz-Aguado (1992), centrados en la gestión de la diversidad como recurso para la lucha contra la exclusión, o aquellos que parten de la idea de que los problemas de convivencia surgen por la falta de competencia y/o habilidades sociales (Trianes, 1996; Monjas, 1996) o la ausencia de normas aceptadas por el grupo (Pérez, 1996). Hay que recordar, que la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, propuesta por la LOGSE, más allá de la creciente diversidad, había posibilitado la permanencia en nuestras aulas de un conjunto de estudiantes (objetores escolares), cuyo fracaso académico y, en muchos casos social, les hacía percibir la institución como algo contrario a sus intereses, propiciando conductas disruptivas de mayor o menor intensidad. En definitiva, el trabajo por una escuela inclusiva (López, 2008) se adivinaba como uno de los elementos clave de futuro para la mejora de la convivencia.

Esta idea de trabajar la convivencia desde la gestión del conflicto, con mayor o menor grado

CUADRO 1. Evolución del concepto de convivencia escolar



Fuente: Elaboración propia.

de intensidad, va tomando cuerpo como una de las líneas que más programas aglutina en los últimos años del siglo pasado. Se pone de manifiesto que los conflictos son algo inherente a la propia dinámica de la convivencia y en unas sociedades donde las diferencias tienen serio riesgo de transformarse en desigualdades, se convierten en “inevitables, necesarios, y pueden tener aspectos beneficiosos, ayudan(do) al desarrollo, a la identidad, a la reflexión y a la mejora, en general, del individuo y la sociedad” (Alzate, 1998: 18); su gestión democrática no solo evita la conducta agresiva o violenta, fomentando la idea de una “educación para la paz”, tal como destacan otros programas (Jares, 1996, 2001; Tuvilla, 2004), sino que refuerza las relaciones interpersonales y la propia identidad de los sujetos.

Partiendo de esta concepción positiva del conflicto, entendido —incluso— como recurso educativo, surgen diversos programas que utilizan la mediación como herramienta para aprender a convivir. Al margen de uno de los pioneros, impulsado por el Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratz (Uranga, 1997), cabe citar a los iniciados en Madrid (Torrego, 2000) y Cataluña (Departament d’Ensenyament, 2003; Boqué, 2002). La mediación, como veremos, será uno de los instrumentos más vinculados a la convivencia, constituyendo uno de los desafíos del futuro inmediato.

En cualquier caso, los primeros años del siglo actual hacen hincapié en la necesidad de abordar la convivencia desde perspectivas globales y con la colaboración de toda la comunidad educativa. Es el caso de Alzate (2005), con su “modelo global de convivencia”, o Torrego (2006) y su propuesta de un “modelo integrado”, así como el proyecto global “Construir la convivencia”, coordinado por Ortega y Del Rey (2004). Es más, no faltan quienes pretenden traspasar los límites escolares y abrir los espacios educativos a la vertebración de la comunidad, implicando al profesorado, familias, agentes sociales..., tal como propone el proyecto “Atlántida” (Luengo, 2006).

Mediada la primera década del siglo XXI, con toda una serie de programas e iniciativas diversas de mejora de la convivencia escolar en marcha, el suicidio del joven Jokin, envuelto en una situación de acoso en el Instituto Talaia de Hondarribia, en septiembre de 2004, no solo provocará un fuerte impacto mediático, sino que centrará el enfoque sobre la convivencia —casi con exclusividad— en la lucha contra el acoso escolar o *bullying* (Gairín, Armengol y Silva, 2013). Las comunidades autónomas, responsables de la gestión cotidiana de los centros docentes, más allá de iniciar estudios e investigaciones sobre este fenómeno (Sindic de Greuges de Catalunya, 2006; Ararteko del País Vasco, 2006; Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007...), impulsarán campañas de sensibilización (“Quítate la venda”, Comunidad Foral de Navarra; “De ti depende”, País Vasco; “Podemos hablarlo”, Comunidad Valenciana; “Convive y dejar vivir”, Castilla-León; “Maltrato cero”, Asturias; “De bon Rotllo”, Catalunya; “Si te molestan, no te calles”, Extremadura), y pondrán en marcha servicios telefónicos o de correo electrónico para atender al menor (Asturias, La Rioja, Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura).

Por otro lado, se inicia la creación de webs y portales que transmiten información sobre cursos e iniciativas de formación, e invitan a la ciudadanía a la denuncia y control de situaciones de acoso. Progresivamente, estas iniciativas se van transformando en “Observatorios para la convivencia” que, a semejanza del *Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar* creado en 2007 por el Gobierno central, irán poniendo en marcha cada una de las comunidades autónomas. Con todo ello, se evidencia la necesidad de establecer planes globales autonómicos que doten de un hilo vertebrador a todas las iniciativas (normativas sobre derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, reglamentos de centro, campañas de sensibilización, observatorios, portales webs...), ofreciendo un nuevo empuje al tema de la convivencia, no solo por la ayuda directa prestada a

familias y estudiantes en situaciones de acoso, sino por los planes formativos para el profesorado y de sensibilización a toda la comunidad educativa. En el cuadro 2 recogemos la referencia de los planes autonómicos aprobados o, en su defecto, la iniciativa más general que en cada comunidad ofrece cobertura a las diversas actividades de convivencia.

En mayo de 2006 asistimos a una nueva reforma del sistema educativo. La Ley Orgánica de Educación (LOE) ofrecerá un renovado impulso a los temas de convivencia, incidiendo —una vez más y ahora de forma definitiva— en su carácter global y no solo de prevención y lucha contra el acoso escolar, al considerarla como un instrumento inexcusable para la construcción de la

CUADRO 2. Planes e iniciativas autonómicas de mejora de la convivencia escolar

Comunidad Autónoma	Planes e iniciativas de mejora de convivencia	Página web (consulta el 02-08-2013)
Andalucía	Observatorio para la convivencia escolar (2007)	http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/convivencia/com/jsp/contenido.jsp?pag=/convivencia/contenidos/ObservatorioAndaluz/Presentacion/Presentacion&seccion=observatorio
Aragón	“Plan de convivencia escolar” (2005)	http://convivencia.educa.aragon.es/
Asturias	Observatorio de la convivencia entre iguales de Asturias está integrado en el observatorio de la infancia y la adolescencia (2006)	http://www.graficosweb.com/observatorio/
Baleares	Instituto para la convivencia y el éxito escolar en las Islas Baleares (2008)	http://www.caib.es/sacmicrofront/contenido.do?idsite=151&cont=3523&lang=ca&campa=yes
Canarias	Observatorio canario para la convivencia escolar (2009)	http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=13&Cont=774
Cantabria	“Plan para la convivencia en los centros escolares de Cantabria” (2005)	http://www.educantabria.es/informacion_institucional/publicaciones/plan-para-la-convivencia-en-los-centros-escolares-de-cantabrian2005
Castilla-La Mancha	Observatorio para la convivencia escolar (2008)	http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-3-2008-08-01-2008-convivencia-escolar-castilla-manc
Castilla-León	Observatorio para la convivencia escolar (2006)	http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es/informacion-especifica/observatorio/observatorio-convivencia-escolar-castilla-leon
Cataluña	“Proyecto de convivencia y éxito educativo” (2012)	http://www2.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf

CUADRO 2. Planes e iniciativas autonómicas de mejora de la convivencia escolar (cont.)

Comunidad Autónoma	Planes e iniciativas de mejora de convivencia	Página web (consulta el 02-08-2013)
Galicia	“Plan Integral de Mellora da convivencia escolar” (2007)	http://www.edu.xunta.es/centros/ceipisaacperal/system/files/plan_integralmellora%20convivencia.pdf
La Rioja	Observatorio para la convivencia escolar de la Rioja (2006)	http://www.larioja.com/pg060125/actualidad/region/200601/25/acoso_escolar.html
Madrid	Foro por la convivencia (2006)	http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142433019736&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109265843983
Murcia	Observatorio para la convivencia escolar (2007)	http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5316&IDTIPO=100&RASTRO=c792\$m4001
Navarra	“Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra” (2005)	http://www.educacion.navarra.es/portal/Informacion+de+Interes/Asesoría+para+la+Convivencia
País Vasco	Observatorio para la convivencia escolar (2009)	http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2009/05/0902544a.pdf

Fuente: elaboración propia.

ciudadanía. Con ello, nos situamos al nivel de los países de nuestro entorno (Eurydice, 2005), haciendo efectiva la adhesión a la declaración del Consejo de Europa de 2005 como *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación*. Alguno de los fines generales del proceso educativo, recogidos en el art. 2 de la mencionada ley, como el “ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”, “la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”, “la formación para la paz y el respeto a los derechos humanos”, “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía”, entre otros, son reveladores de la orientación e importancia que se le otorga a la convivencia escolar.

Así y todo, como decimos, su aportación fundamental es la consolidación de la idea de que

la convivencia y su aprendizaje no puede ser algo puntual, ni limitarse a la ausencia de violencia, a unas horas de tutoría o unas cuantas actividades transversales; por el contrario, el aprendizaje de la convivencia, la interiorización de relaciones interpersonales positivas, el desarrollo de hábitos democráticos o la práctica de actividades colaborativas, deben surgir de la globalidad organizativa del centro, en un esfuerzo diario y compartido de toda la comunidad. Bajo el principio de dotar de autonomía a los centros, se prescribe la obligación de “elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo de centro” (PEC), que “deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro”, fomentar la “atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial”, así como “un plan de convivencia” (art. 121.2).

Con ello, el aprendizaje de la convivencia experimenta el paso definitivo para constituirse en objetivo prioritario de todo el proceso educativo, con un compromiso público e institucional por parte de los centros docentes, en una clara apuesta por construir una verdadera “cultura de convivencia”. Y este es el verdadero desafío de futuro: consolidar los cimientos sobre los que descansar esta construcción, este nuevo modelo de entender el sentido y significado de la convivencia.

Hacia una cultura de convivencia. Desafíos de futuro

Razones de espacio nos hacen destacar, tan solo, tres de los pilares del contexto actual que consideramos más adecuados y con mayor progresión de futuro para arraigar en los centros esta cultura de convivencia: el primero es —precisamente— la dinamización pedagógica de protocolos que apoyen el despliegue de los planes de convivencia; en segundo lugar, el desarrollo de todas las potencialidades educativas de la mediación; y, como tercer aspecto emergente, la correcta incardinación de los temas de convivencia en el modelo curricular de “enseñar por competencias”. Dedicemos un breve apunte a cada uno de ellos, justificando su elección como elemento propiciador de esa cultura de convivencia.

Los planes de convivencia deben convertirse en el eje nuclear de los PEC y no en meros documentos burocráticos donde se reflejen simples tareas administrativas, por lo que, además de la normativa autonómica aprobada al efecto y alguna que otra iniciativa de formación del profesorado y de los equipos directivos —cada vez más necesarias—, resulta muy conveniente la elaboración y desarrollo de protocolos que aseguren el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa, así como la puesta en práctica de los recursos, personales y materiales, imprescindibles para la consecución de cierta eficacia y calidad en las tareas a

realizar. De esta forma, la utilización de un buen protocolo asegura la realización de un diagnóstico de la realidad propia de cada centro y de su entorno inmediato, la planificación de una serie de actividades, la búsqueda y adopción de los recursos necesarios para llevar a cabo las actuaciones previstas y, además, un seguimiento y evaluación de toda la realización del proyecto. Solo así, sin duda, conseguiremos alejarnos de lo puramente burocrático para centrar nuestro trabajo en los aspectos propiamente pedagógicos.

Por otro lado, con respecto a la mediación, nadie pone en duda el notorio protagonismo que en estos últimos años ha alcanzado como estrategia privilegiada para la mejora de la convivencia escolar (Bonafé-Schmitt, 2000; Boqué, 2003; López, 2007; Torrego y Galán, 2008). Al margen de lo señalado en páginas anteriores, conviene remarcar aquí su demostrada potencialidad para desterrar los enfoques disciplinarios exclusivamente punitivos, a cambio de impulsar la participación de los estudiantes en la gestión democrática de sus propios conflictos, fortalecer así sus relaciones interpersonales y favorecer el desempeño de las habilidades y capacidades necesarias para un correcto aprendizaje de los valores cívicos propios de una ciudadanía democrática.

En este sentido, las prácticas de mediación que parecen conseguir resultados más exitosos son aquellas que convierten a los propios estudiantes en mediadores de los conflictos de sus compañeros. Estas iniciativas, de larga tradición en los países anglosajones (Cowie y Sharp, 1996; Cowie y Wallace, 2000), se basan en la idea de que “los iguales son fuente de conocimiento y miembros activos de la comunidad educativa, capaces de impulsar acciones de desarrollo social y moral en sus escuelas” (Fernández, 2008: 142). Junto con la mediación, entre otras técnicas que se fundamentan en esta idea, cabe citar el “alumno ayudante” (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Torrego *et. al.*, 2012), “alumnos tutores de áreas”, “club de deberes”, “circle time”, “circle of friends”,

“befriends”, “active listening” (Cowie, Jennifer y Sharp, 2003).

En cualquier caso, entendemos necesario y como tarea de futuro el profundizar en la mediación como una de las herramientas pedagógicas más favorables para la mejora de la convivencia escolar (García-Raga, Martínez y Sahuquillo, 2012), como una tarea compartida entre todas las esferas del centro.

Esta perspectiva de entender la gestión de la convivencia como responsabilidad de todo el centro educativo se ha visto reforzada por la llegada de un nuevo modelo docente, “enseñar por competencias”, orientado a concretar e incorporar una serie de competencias básicas como “núcleo curricular” de la educación obligatoria (Tiana, 2011). El desarrollo normativo de la LOE, en lo que hace referencia a las enseñanzas mínimas, distingue ocho competencias para los ciclos de primaria y secundaria obligatoria (comunicación lingüística; matemática; conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y digital; social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal), sobre las cuales debe girar el desarrollo del currículo, actuando de nexo de unión del conjunto del proceso de aprendizaje (Marchena, 2008).

La convivencia escolar, obviamente, como uno de los ejes del PEC e instrumento de construcción de la ciudadanía (Bolívar, 2008), debe estar correctamente incardinada en este nuevo planteamiento curricular, lo que constituye uno de los retos del futuro inmediato. Aprendizajes como saber participar, cooperar, ser responsables, tolerantes, disponer de habilidades sociales, ser solidarios o aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales, virtudes propias de una cultura de convivencia (García-Raga y López, 2011), deberán vincularse a la totalidad de las competencias básicas y, especialmente, a la denominada social y ciudadana.

A modo de conclusión

Las últimas décadas de nuestra historia educativa reciente han significado el desarrollo del mandato constitucional de entender la educación como un instrumento al servicio de la convivencia democrática y de la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable; los centros docentes, de forma paralela, se han convertido en los escenarios idóneos para el aprendizaje y primera experiencia práctica de los valores necesarios para la consecución de dicho objetivo. En este contexto, la convivencia escolar ha ido asumiendo un papel de primera magnitud, no solo con la promulgación de una abundante normativa pedagógica, sino con una inusitada floración de programas, planes, proyectos e iniciativas, de corte muy variado y con diversa profundidad, que han puesto de manifiesto la importancia de alimentar la democracia, impulsar la participación y fomentar la convivencia, como rasgos esenciales de esa nueva ciudadanía.

Fruto del análisis realizado, hemos constatado la evolución de un concepto de convivencia educativa teórico y estático, muy vinculado al conocimiento y cumplimiento de normas y principios de conducta, hacia una consideración más dinámica, amplia y positiva; se trata de trascender el simple trabajo de aula, para constituirse en un objetivo nuclear de toda la comunidad educativa, a través del proyecto educativo de centro, con una apuesta decidida por la conformación de la llamada “cultura de convivencia”. Fortalecer los cimientos sobre los que descansar este nuevo modelo de entender la vida escolar, supone afrontar los desafíos del futuro inmediato que, en cualquier caso, pasan —entre otras estrategias— por la dinamización de protocolos que apoyen el despliegue de los planes de convivencia, el desarrollo de todas las potenciales educativas de la mediación y la correcta incardinación de los temas de convivencia en el modelo curricular de “enseñar por competencias”.

Notas

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto SECS_EVALNEC —Sistema Educativo y Cohesión Social: un modelo de evaluación de necesidades—, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, con duración desde 2013 a 2015 (MINECO: Proyectos de Investigación Fundamental No orientada, I+D), n° de referencia: EDU2012-37437.

Referencias bibliográficas

- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. País Vasco: Servicio Editorial del País Vasco.
- Alzate, R. (2005). Programas de convivencia en el ámbito educativo. En F. Romero (coord.), *La mediación. Una visión plural* (232-244). Gran Canaria: Gobierno de Canarias.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf.
- Bolívar, A. (1993). *Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.
- Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa
- Cowie, H., y Sharp, S. (1996). *Peer counselling in schools*. London: David Fulton. Publishers.
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From standing to standing by*. Londres: Sage Publications.
- Cowie, H., Jennifer, D., y Sharp S. (2003). School violence in United Kingdom. En P.K.Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (263-281). London: Routledge.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/ Santillana.
- Departament d' Ensenyament (2003). *La convivència en els centres d'ensenyament secundari*. Carpeta de difusión del programa "Convivència i Mediació Escolar". Recuperado de <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/convi.pdf>.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos, I-IV*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60 (4), 137-150.
- Fernández, I., Villaoslada, E., y Funes, S. (2002). *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Gairín, J., Armengol, C., y Silva, B. P. (2013). El "bullying" escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16.1, 17-38.
- García-Raga, L., y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- García-Raga, L., Martínez, M. J., y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y educación*, 24 (2), 207-217.
- Jares, X. R. (1996). *Construir la Paz. Cultura para la Paz*. Vigo: Xerais

- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jiménez, A. (2000). La educación en valores en el marco de la LOGSE. En C. Naval y J. Laspalas (eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar* (273-286). Navarra: Eunsa.
- López, R. (coord.) (2007). *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse...*. Valencia: Universitat de València.
- López, R. (2008). Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela. *Revista Pedagogía y Saberes*, 28, 31-42.
- López, R. (2009). Treinta años de Constitución en España. Tres décadas de convivencia escolar. En J. Jornet (coord.), *La letra "sin" sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008)* (225-235). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 117-194.
- Maravall, J. M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación Ecoem.
- MEC (1983). *Hacia la Reforma. Documento de Trabajo*. Madrid: MEC.
- Monjas, M.^a I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Ortega, R. (coord.) (1998). *Convivencia Escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2004). *Construir convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, C. (1996). *Normas en el currículum escolar*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Santos, M. A. (2003). Participar es aprender a convivir. En M. A. Santos (coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (107-122). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Akal.
- Síndic de Greuges de Cataluña (2006). *Convivència i conflictes al centres educatius*. Recuperado de http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_castelladefintiu.pdf.
- Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Recuperado de http://www.elsindic.com/documentos/105_la_escuela_c.pdf.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63 (1) 63-75.
- Torrego, J. C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas. Manual de formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. (coord.) (2012). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-94.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée.
- Uranga, M. (1997). Experiencias de mediación escolar en Gernika. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 65-68.
- Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda- Anaya.

Abstract

Living Together at School and the Task of Building Engaged Citizens for the Community: An Analysis of Previous Scholarship and Future Challenges

INTRODUCTION. Contemporary educators cannot forget their task of contributing to build a participatory, critical and responsible citizenship. In this sense, educators have to continue their support of schools as the ideal place where students can absorb democratic values. Now that the Spanish Constitution recognizes education as a tool towards achieving a democratic coexistence, the objective of this essay is to evaluate previous models and to propose and give form to the new challenges that 'living together' at schools can pose to our societies in the 21st century. **METHOD.** To achieve this goal, we have chosen as a methodological frame a documental analysis of several legislative sources, including syllabi, projects, plans and other legislative actions that have been carried out in the last three decades in the Spanish context. **RESULTS.** Through our analysis, we have been able to perceive a clear evolution where newer concepts contrast with previous, more static and theoretical conceptualizations of "living together" at schools. Our current analysis stresses broad and more dynamic tendencies and aims to surpass the strict frame of the classroom. We want to emphasize that the classroom is more than a place to learn; learning to negotiate how to live together should be the main objective of our educational projects. **DISCUSSION.** We want to strengthen the pillars that sustain this new pedagogical model. This objective has necessarily to focus on new challenges that the immediate future brings forth. Among the strategies discussed are a proposal to make the protocols designed for the "coexistence plans" more dynamic, the development of all the educational potential of mediation, and establishing a new way to frame this discussion in the curricular model of "teaching through competences".

Key words: *Living together at schools, Citizenship, Democratic coexistence, Coexistence culture, Socioeducative policies, School educative project.*

Résumé

La convivialité scolaire et la construction de la citoyenneté. Bilan rétrospectif et enjeux de futur

INTRODUCTION. L'éducation aujourd'hui ne peut pas renoncer à la construction d'une citoyenneté participative, critique et responsable, et, alors, à mettre en valeur le rôle des centres éducatifs dans l'apprentissage des valeurs démocratiques. Quelques décennies après la Constitution espagnole et son mandat de penser l'éducation comme un outil au service de la convivialité démocratique, ce travail a comme objectif faire le bilan du chemin parcouru, et planifier des nouveaux défis dans la contribution de la convivialité scolaire pour la construction des sociétés du XXIème siècle. **MÉTHODE.** On emploie comme méthodologie l'analyse interprétative des documents législatifs, des programmes, projets et plans, avec de différents niveaux et profondeur, qui ont été développés dans les derniers 30 ans en Espagne. **RÉSULTATS.** Comme résultat de cette étude, on voit une claire évolution, qui nous conduit d'une considération d'origine théorique et statique vers une conception plus dynamique, vaste et positive. Ce nouveau concept a réussi à aller plus loin du contexte de la salle de classe, au-delà de la perspective liée à la réussite d'apprentissage, vers leur considération comme un objectif central de la totalité du projet éducatif de l'école. **DISCUSSION.** Pour consolider ce nouveau modèle scolaire, il faut faire face aux nouveaux défis avec des nouvelles

stratégies. Entre autres, ces stratégies vont inclure la dynamisation des protocoles pour les plans de convivialité scolaire, le développement du potentiel éducatif de la médiation, et le lien adéquat de la convivialité dans le modèle éducatif des compétences.

Mots clé: *Convivialité scolaire, Citoyenneté, Convivialité démocratique, Culture de convivialité, Politiques socioéducatives, Projet éducatif de l'école.*

Perfil profesional de los autores

Laura García Raga

Doctora en Pedagogía, profesora en la Universitat de València y vicedecana en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha desarrollado, en los últimos años, una trayectoria de investigación centrada en aquellas temáticas relativas a la convivencia, mediación escolar y cultura de paz. Entre sus publicaciones, destacan los materiales editados por el Ministerio de Educación y CEAPA en 2008: *¿Cómo elaborar un plan de mediación en un centro educativo? Guía para su desarrollo con el apoyo del APA*, *¿Cómo pueden ayudar las familias a resolver conflictos en los centros educativos? Aportaciones desde las técnicas de negociación y la mediación a la mejora de la convivencia*.

Correo electrónico del autor: laura.garcia@uv.es

Ramón López Martín (autor de contacto)

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universitat de València. Sus líneas de investigación fundamentales se centran en la perspectiva histórica de la escuela y la dimensión social de la política educativa, sobre las cuales ha publicado numerosos libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. En los últimos años ha dedicado su atención, entre otros, al tema de la convivencia escolar, publicando *La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva* (Universitat de València, 2010). Ha sido decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, y en la actualidad es vicerrector de Políticas de Formación y Calidad Educativa.

Correo electrónico de contacto: ramon.lopez@uv.es

Dirección para la correspondencia: Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València. Avenida de Blasco Ibáñez, 30. CP 46010. Valencia, España.

LA FINALIDAD POLÍTICA Y CÍVICA DE LA EDUCACIÓN. EL ORIGEN DE UNA TRADICIÓN HISTÓRICA EN ESPAÑA

The political and civic purpose of education. The origin of a historical tradition in Spain

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA Y ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ
Universidad de Valencia

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66207

Fecha de recepción: 7-10-2013 • Fecha de aceptación: 20-11-2013

Autor de contacto / Corresponding Author: Alejandro Mayordomo Pérez. Email: Alejandro.Mayordomo@uv.es

INTRODUCCIÓN. Se exponen las causas y modos con los que se inicia en España el desarrollo de una orientación interesada en las finalidades cívico-políticas de la educación: un proyecto que busca la construcción del carácter nacional y espíritu público. Revisamos un tiempo importante: los proyectos ilustrados y la conformación del liberalismo español. Se pretende servir a un público más amplio que el de los especialistas en el campo histórico-pedagógico. **MÉTODO.** Para ello efectuamos un análisis histórico que identifica y caracteriza sintéticamente —como instan los requisitos de esta publicación— los rasgos y acciones de ese modelo. El estudio sistematiza e interpreta ideas, normativas, proyectos, catecismos políticos. **RESULTADO.** El análisis de esas fuentes posibilita: comprender en clave genealógica algunas funciones de aquella opción socio-política; apreciar el papel de lo pedagógico en esa tarea; advertir los anticipos, transformaciones y resistencias que se producen en dicha evolución; revelar cuestiones que todavía hoy tienen posibilidad de reflexión. **DISCUSIÓN.** Desde esa mirada interpretativa se añaden aportaciones para constatar la generación y presencia continuada de intereses políticos en la educación. El trabajo contribuye al conocimiento y reflexión sobre las diferentes posibilidades y exigencias que a la educación y la política plantean los procesos de secularización, modernidad y formación de ciudadanos.

Palabras clave: *Ilustración, Liberalismo, Educación política, Formación cívica, Laicización, Modernidad, Estado.*

Introducción

Es un hecho relevante el proceso que lleva al Estado y a sus instituciones, a la sociedad y a sus ciudadanos, a organizarse de manera independiente respecto a la norma y la autoridad religiosa. Un proyecto que implica el afianzamiento de la soberanía del poder temporal del Estado y de la sociedad civil y el cuestionamiento de la competencia de la Iglesia en los asuntos temporales y de su papel en el progreso sociocultural. Revisamos aquí solo dos impulsos históricos de esa decisiva cuestión, pero que han significado su origen en España, aunque en esa construcción se fueran sosteniendo posiciones diferentes respecto al sujeto principal de aquella soberanía: o la monarquía o el Estado, o la voluntad de la nación. Su incidencia en nuestra historia ha sido siempre muy considerable y las repercusiones del debate aún están presentes.

El primero de los referentes alude a ese tiempo en el que nace, con titubeos y contradicciones, el hombre laico, habitante de una nueva ciudad, la “ciudad de los hombres”, que discute la primacía a la “ciudad de Dios”. El segundo, es la aparición de la civilidad del individuo propiamente dicha y el surgimiento del Estado soberano que decide liberarse de las tutelas que entorpecen la edificación de esa nueva ciudad, de la nación, y su cimentación como Estado cívico. En uno y otro las repercusiones educativas iban a ser notables, tanto en lo que respecta a la organización política del sistema escolar como a sus finalidades formativas.

En definitiva, estas cuestiones desvelan también un momento más en el itinerario histórico de la llamada “tradición republicana”, con su especial interés en articular la política y la educación.

La irrupción de la “ciudad de los hombres” y sus efectos sobre la educación

En uno de sus libros sobre el pensamiento europeo, se pregunta Paul Hazard qué es Europa, y

responde: es “un pensamiento que no se contenta nunca [...], no deja nunca de perseguir dos búsquedas: una hacia la felicidad; la otra, que le es aún más indispensable y más cara, hacia la verdad”. La felicidad y la razón van a cimentar una nueva ciudad: la “ciudad de los hombres”. Para quienes la pretenden, la tolerancia, la razón, la crítica son medios para transformar la sociedad y lograr en la tierra aquella felicidad cuyo derecho reclaman, aunque eso conduzca a entablar una encarnizada lucha contra los enemigos que impiden alcanzarla: el absolutismo, la superstición, la ignorancia (Hazard, 1988: 246-255, 366-367).

La conciencia europea, a las puertas de la Ilustración, señala las razones que han dificultado esas dos grandes aspiraciones: la persistencia del orden establecido y el predominio de la religión. Y acabará depositando su fe en otros dioses: la razón, la verdad, la liberación de los espíritus. La razón toma asiento en la nueva “ciudad de los hombres”; sus nuevos fundamentos no rechazan la divinidad, pero el Dios que habita en la “ciudad de los hombres” encuentra su mejor acomodo en el interior del individuo, y la ley divina ya no organiza la sociedad. Surge así el derecho secular que defenderá los derechos del Estado frente a los de la Iglesia en la esfera que le es propia, la de la *civitas hominum*, que ahora, insisten, estará regida por leyes civiles y políticas.

Y esa nueva moral, basada en la obediencia a las leyes civiles, promovería que libros, catecismos y periódicos, dirigieran su pretensión moralizadora en ese nuevo rumbo. Esta moral plantea exigencias diferentes a la educación, que se quiere cívica, ligada a la política a la que forma y por la que es requerida, primero, para servir al fortalecimiento de la autoridad real y los proyectos reformistas del Estado y, luego, a raíz de la Revolución francesa, para la formación de ciudadanos que sustenten las nuevas instituciones políticas.

En esa España del XVIII también aparecen heterodoxos, personas disconformes que buscaron la

felicidad y la verdad en esta vida, conscientes de que ambas necesitaban de poderes terrenales que las favorecieran (Sánchez-Blanco, 1999). Como señaló el catedrático krausista Sales Ferré (1907), la nueva moral atendía también al individuo, no ya pensado en relación de subordinación sino concebido como fin de sí mismo y, por tanto, autónomo, con derecho a pensar de manera independiente, a lograr su felicidad con la ayuda de instituciones humanas y temporales.

Sin duda se está iniciando un proceso de secularización que conlleva avanzar en el protagonismo del Estado y sus políticas de intervención, en forma, entonces, de soberanía y competencia regia; pero un proceso que aquí matiza de forma destacada la confluencia de lo civil y lo religioso en el proyecto y quehacer educativo (Mayordomo, 1988: 443-447). La sociedad da entrada al hombre laico. Surge un hombre nuevo, atento a sus derechos, cumplidor de sus obligaciones sociales, que actúa por convicción; un hombre con una moral más secular que trascendente.

Y, si bien con menos intensidad que en Francia, donde Robert Mauzi (1960) ha estudiado extensamente la presencia de la idea de felicidad en la literatura y en el pensamiento del dieciocho, esa idea también está presente en España (Maravall, 1975; Martí, 2001). Incluso se puede decir que es una constante la vinculación entre instrucción y el logro de felicidad.

Manifiesta la Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid (1787: XII-XIII): “la ignorancia hace desconocer los verdaderos principios de la felicidad pública”. Y sostiene, en 1790, Josefa Amar (1790: I-II): “la educación es el asunto más grave y más importante del que depende la felicidad pública y privada, cuanto mejor sea la educación más grandes serán las ventajas de aquella República”. El que permanece en la ignorancia —escribe en 1802 Jovellanos (1831: 403-404)— se ve sustraído al “amor público”, faltando con ello “a una de las más sagradas obligaciones del ciudadano”. Nadie —concluye— está exento de buscar los conocimientos

que “forman la ciencia del ciudadano y son la guía y el apoyo del amor público y de la felicidad social”.

La prosperidad y el bien de la patria son objetivos de la nueva sociedad ilustrada que inicia su camino hacia la secularización; e ineludibles, también, como finalidades de la instrucción pública. Tiene que ver con ello el que Jovellanos insta en su *Memoria* en la perfección de la “educación pública” y aluda a ella como consejo para la política, fuente “del poder del Estado”, y como realidad que en esos momentos ha ampliado sus beneficiarios y objetos en consonancia con los nuevos planes políticos. Entonces, también, Vargas Ponce (1808: 1-7, 22) unirá la verdadera prosperidad con una sólida instrucción, considerando que cuidar esta debe ser “el objeto favorito de sus desvelos, el blanco de sus providencias”.

Incluso desde posiciones cercanas a la “ciudad de Dios” se desciende en ocasiones a la “ciudad de los hombres” para poner de manifiesto esta relación; así, Traggia (1791: 496) afirma que el estudio de la filosofía comprenderá “la Ethica, en la cual se tratarán con especialidad las virtudes del Patriotismo, aplicación e industria, y todo lo que pueda conducir a formar buenos ciudadanos”. Y eso teniendo en cuenta que lo cívico aparece a menudo sustentado en la religión, como acontece, por ejemplo, en *Preservativo contra el ateísmo* (1795) de Forner (aunque lo difundiera para contrarrestar los efectos proestatistas contenidos en *Amor de Patria* publicado un año antes), o en *La instrucción pública, único y seguro medio de la prosperidad del Estado* de Vargas Ponce (1808).

En ese novedoso territorio de lo cívico, el patriotismo es considerado como la cualidad cívica por excelencia que revela el “carácter fundamental del hombre civil”, en palabras de Forner (1794: 12); y es así porque contribuye a la felicidad pública, a la unidad y conservación del Estado. De ahí que Cadalso (1793: 174) censure a quien poseyendo talento se deleita en él sin

ponerlo al servicio de la república, de modo que “aunque sea hombre bueno será mal ciudadano”; así pues, “ser buen ciudadano es una verdadera obligación de las que contrae el hombre al entrar en la república [...]”.

Campomanes, en su *Discurso sobre el fomento de la industria popular* (1774), considera la educación cristiana y política como la que conviene a todas las clases porque les aparta del error y les hace respetar la legítima autoridad, idea que reitera un año después en su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*, en el que la religión y el orden público aparecen como elementos comunes a todo tipo de educación por su utilidad al Estado en tanto que colaboran al desarrollo económico y preservan la estructura social que lo sustenta.

La educación deberá promover las virtudes civiles o políticas que contribuyen al beneficio patrio —particularmente el respeto a la ley y al soberano, y a las enseñanzas de la religión— que se convierten en deberes objeto de la instrucción. Así se expresa el maestro Juan Rubio (1778) en sus *Previsiones a los maestros de primeras letras*, o Picornell (1786) en su *Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia*, en el que incluso llega a sugerir procedimientos para la enseñanza de esos deberes, como el uso de máximas y sentencias ejemplificadoras. Para el conocimiento de esas obligaciones empiezan a detallarse en los planes formativos las enseñanzas conducentes a su adquisición. Así Vargas Ponce (1787) incluye en su *Plan* la enseñanza del derecho público y de gentes, y nociones de legislación nacional, como medio de que el joven noble conozca sus obligaciones, aprenda a obedecer las leyes que emanan de la autoridad, y ame a su patria; de este modo señala como cosa digna de ser enseñada qué es la patria, qué es ser ciudadano, la estrecha relación existente entre virtud y poder, y el conocimiento del derecho patrio.

Más adelante, el patriotismo como virtud cívica incluirá también la observancia del pacto social.

Aunque en la época ilustrada el pacto social es más el del Hobbes que el de Locke o el de Rousseau, sin embargo, ya entonces emergen opiniones que objetan la monarquía absoluta reclamando otra constitucional, señalando con ello la conveniencia de un pacto social en el que tanto el poder del monarca como la libertad del ciudadano tengan el mismo límite: el mantenimiento del orden público. Hay escritos que informan de la dificultad por la que atraviesan las garantías civiles y manifiestan la necesidad de una reforma sociopolítica en la que el protagonismo del pacto social recaiga de manera equilibrada en la ciudadanía y en el gobierno, teniendo ambas potestades limitaciones recíprocas en sus atribuciones respectivas: por un lado, el gobierno en el uso de su autoridad y, por otro, la ciudadanía en el de la libertad. Pero esta postura reformista no tendrá presencia en la instrucción general del pueblo. Sí la tiene, y notoria, aquella consideración del pacto social que lo llena de deberes sin apenas derechos: respetar las leyes y las autoridades públicas, contribuir a la gloria y protección de la patria, obedecer y servir. El egoísta y el traidor, rasgos del mal patriota, contravienen el pacto social.

La conveniencia de esta y otras virtudes cívicas, desconocidas incluso por los propios maestros y cuya enseñanza no se hacía realidad —como reconoce Vallejo cuando en 1791, en su *Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación...*, escribe sobre la “pública educación” y la necesidad de un “plan general de educación nacional”— lleva a expresar la necesidad de que el Estado ordene y atienda la educación, y que prescriba “los medios conducentes a su correcta observancia” (Labrador, 1988: 28-31). Por eso hay quien pretende un sistema educativo uniforme, “unido y trabado”, dice Traggia, para que el Estado “arregle, y uniforme según sus miras la educación nacional” y pueda “conseguir todo lo que de ella puede y debe promoverse el Estado” (Traggia, 1791: 509-510).

En ese periodo, Traggia es el único que, con Cabarrús, defiende claramente un sistema educativo

nacional. Para este último, el motivo es la viabilidad del pacto social —del que, como discípulo de Rousseau, se muestra partidario— y la posibilidad de acometer reformas pacíficas. El error es fuente de revoluciones y excesos, y la ignorancia el medio del que se valen los charlatanes para medrar en beneficio propio y en perjuicio del bien común; en consecuencia, “el objetivo de la educación nacional” —dice en 1792— es sacar al pueblo del embrutecimiento y del error para que arraiguen en él las reformas (Cabarrús, 1822: 83-84). De ahí que la enseñanza elemental deba extenderse a todos y que sea para todos igual, debiendo todos aprender a leer, contar y escribir, y conocer la Constitución del Estado, los derechos y obligaciones del ciudadano, la definición de las leyes, la utilidad de su observancia y los perjuicios de su quebrantamiento, el conocimiento de los tributos, etc. Todo esto debe ser objeto —dice— de un catecismo político, que aún está por hacer, y que ha de ser enseñado en la escuela, “templo patriótico”.

Cabarrús está abogando por una “educación nacional” que haga valer su adjetivo, que sea cosa de la nación, de la “ciudad de los hombres”, y no sea incumbencia de la Iglesia, que tiene otras responsabilidades, como las tiene la nación en procurar el arraigo del pacto social: “la educación nacional es puramente humana y seglar, y seglares han de administrarla [...]” (Cabarrús, 1822: 93-98). Cabarrús ha dado un paso decisivo que ejemplifica este primer momento de la laicización educativa española. Una postura, por lo demás, escasamente admitida, en parte por el temor a que se reprodujeran en España los acontecimientos de Francia.

Por el interés del Estado se enseñan los deberes cívicos y se reprime el conocimiento de aquello que pudiera cuestionar los cimientos del sistema sociopolítico. La educación se convierte en un dique para todo avance que beneficie lo popular; la educación cívica debía interesarse por hacer comprender y apreciar la monarquía española y mostrar las distancias que la separan de los regímenes inspirados en las ideas de libertad e igualdad

o que cuestionan el origen del poder político. No sorprende, pues, la soledad de Cabarrús ante los acontecimientos de 1789, y que las incipientes escuelas de primeras letras se centraran en inculcar un patriotismo consistente en el respeto a la autoridad establecida, en el conocimiento de las obligaciones civiles, en la idea de servicio enfocada al bien común.

El mismo Jovellanos (1831: 96, 399), en la *Memoria* citada, entendía las bases de la moral civil como el apoyo de la “autoridad” y la “fuerza pública” y del “poder” del Estado, lejos de la “arbitrariedad” de los “modernos éticos”: la virtud del hombre civil, “el amor público” sirve para sostener los fines de la institución social, dar “la mejor dirección posible al orden establecido”.

Los inicios de la civilidad del individuo y de la pretensión de soberanía del Estado en la conformación de una política escolar

A pesar de los celos ante los sucesos revolucionarios franceses, y de las advertencias que se hacen sobre los males y errores que de allí proceden, España abre la puerta a la idea de civilidad que contempla al individuo como miembro de la sociedad civil, cada vez más alejada del Antiguo Régimen, con derechos y obligaciones públicamente reconocidos. En efecto, de Francia llegan nuevas ideas relativas a los derechos del hombre y del ciudadano, a la soberanía del Estado y de la nación, al sistema político constitucional y representativo, rasgos estos todos que dibujan un perfil civil de la nación menos cercano a su tradicional vinculación religiosa, aunque esta separación acontezca más en los enunciados teóricos que a la realidad.

Con los sucesos de 1808 emerge una conciencia patriótica y el conocimiento de otros modos de política y de gobierno, más basados en los derechos y en la voluntad popular que en las obligaciones cívicas y la voluntad del monarca. El

conocimiento y reivindicación de los derechos naturales y civiles del pueblo y la parte que le corresponde en las instituciones sociales —donde reside la felicidad social y el fundamento del pacto social—, empiezan a ser reclamados en instrumentos de aprendizaje cívico como el *Catecismo de Doctrina Civil* de Andrés de Moya (1810: 51), que denuncia la tiranía y la ignorancia de que se vale para exigir una sumisión servil. La significación de los Estados Generales y de la Constitución empieza a destacar junto al origen de las sociedades civiles y del pacto social, los derechos del hombre y los deberes de los individuos para con el Estado.

Al aproximarse el momento de la reunión de las Cortes, los instrumentos de mediación educativa contemplan lo que significa la Constitución como límite a la autoridad del monarca y como manifestación de la voluntad del pueblo todo, en el que reside la soberanía y la libertad de tomar parte en los asuntos del gobierno de la nación; así lo recoge por ejemplo, el *Catecismo político para la instrucción del pueblo español* (1810). Y es que, como hemos mostrado en otro lugar, “se estaba abriendo una perspectiva diferente a la mera ‘obligación’ como principal atributo del comportamiento cívico. Amar a la patria sería también, en adelante, amar la libertad” (Mayordomo y Fernández-Soria, 2008: 78).

Esos principios nuevos, que contemplaría poco después la Constitución, empiezan a ser encomiados en variados espacios: el púlpito, o las funciones conmemorativas de tipo patriótico y religioso, ordenadas por sendos decretos de 1810 y 1811 (Cortes, 1811: 30-32, 161-162).

Y en medio de esa idea de construir un nuevo proyecto político —el proyecto de nación— figura la “educación nacional”, que lo será, como dijo en 1810 Vargas Ponce, si la dirige el Estado (Vargas, 1989: 311). Desde entonces esos conceptos —patria, nación, ciudadanía, soberanía, libertad civil, voluntad general, poder del pueblo, etc.— caminarán juntos. Y ello nos manifiesta un entendimiento de la patria que ya

no es solo el lugar físico donde se ha nacido, sino también el inmaterial, donde se protegen los derechos y las libertades. La patria es más que un ente territorial, es una idea política y un ideal al que aspirar. La construcción de esta idea política no sería posible sin la educación, como reconoce la misma Constitución de Cádiz al exigir que para 1830 habían de saber leer y escribir quienes “de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano” (art. 25.6).

A esa consideración se une otra. Y es que, como manifiesta Argüelles en el *Discurso preliminar* al Código de 1812, “para que el carácter sea nacional, para que el espíritu público pueda dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria, es preciso que no quede confiada la dirección de la enseñanza pública a manos mercenarias”. Consecuentemente, es necesario “formar una inspección suprema de instrucción pública, que con el nombre de dirección general de estudios” vele por esas enseñanzas y promueva esos conocimientos: “El impulso y la dirección han de salir de un centro común [...] El poderoso influjo que esta [instrucción pública] ha de tener en la felicidad futura de la Nación, exige que las Cortes aprueben y vigilen los planes y estatutos de enseñanza en general [...]” (Argüelles, 1820: 114).

La educación es postulada como atributo de la civilidad y de la soberanía del Estado, requisito del espíritu nacional, de la condición de ciudadano y de la soberanía política. Por eso, la Constitución ordena el aprendizaje de sus principios junto con el de las obligaciones civiles en las escuelas de primeras letras y la enseñanza de la Constitución en las universidades. Como ha escrito Viñao (2009: 300), es posible distinguir en ella dos modelos: uno para las clases populares, aprendido en las escuelas de primeras letras y donde prevalecería “el adoctrinamiento religioso-cívico” con los preceptos cívicos ocupando un lugar secundario; y otro, adquirido en la segunda enseñanza y destinado “a una reducida élite masculina”, próximo al ámbito de las ciencias sociales, morales o políticas.

Numerosos documentos recomiendan su estudio en las enseñanzas escolares. Así lo hace Vargas, en el informe sobre *Educación popular* (circa 1813); con mayor intención y alcance propone que en las escuelas el estudio de la Constitución se haga “como educación cívica, a fin de asegurar, en vez de su simple memorización, una comprensión capaz de formar opinión pública en todos para alcanzar un consenso racional de voluntades en torno a un proyecto político común” (Martínez, 1989: 316). Se trata de conocer y comprender para formar criterio político. Y Quintana (1852), en su decisivo *Informe* de 1813, quiere despertar la razón cívica y política de los congresistas al argumentarles de manera concluyente que si el Congreso nacional “ha restituido a los españoles el ejercicio de su voluntad” debe poner todos los medios posibles para que esa voluntad “sea bien y convenientemente dirigida”, y esos medios “están evidentemente todos bajo el influjo inmediato de la instrucción”. El ejercicio de esa voluntad, “que constituye la mayor gloria de un pueblo”, hace preciso mantenerla ilustrada. En 1793 Condorcet (2001: 257) advirtió de que ningún ciudadano debería reprochar a sus representantes haberle entregado los derechos políticos conquistados pero no la instrucción, puerta de acceso a su conocimiento y a su ejercicio: “Cuando os he escogido, no era para que vuestros decretos me aseguraran derechos que yo tenía antes de ellos y antes de vosotros, sino para recibir de vosotros los medios de ejercer esos mismos derechos de una manera útil a mi libertad y a mi felicidad. Era, pues, para que yo los pudiera ejercer, con orden y con luces”. Pues bien, parafraseando al francés, Quintana parece decir: ¿de qué sirve que la Constitución restituya a la nación su voluntad si no le enseña a hacer buen uso de ella? La razón y la necesidad obligan, evidenciando la precisión de organizar “un sistema de instrucción digno y propio de un pueblo libre” (Quintana, 1852: 175-191).

Para ello, la Junta estima que el primer grado de la instrucción debe procurar el aprendizaje de los principales derechos y obligaciones del

ciudadano por medio de “catecismos claros, breves y sencillos”. En la segunda enseñanza el informe quiere que se aborde el estudio de los derechos y obligaciones de los individuos como tales (principios de la moral privada) y como miembros de la sociedad (moral pública), hasta ahora poco atendidos. El *Dictamen y proyecto de decreto* de 1814 (Cortes, 1814) hace suyas las bases del *Informe Quintana* e introduce en la primera enseñanza “los derechos y obligaciones civiles”, y en la segunda enseñanza sendos cursos de “Moral y derecho natural” y “Derecho político y Constitución”. La educación adquiere ya un adjetivo —nacional— que le va a acompañar en el futuro, siendo percibida como soporte de la nueva situación política.

La tenencia de Constitución prometía patria y nación, garantía de derechos y libertades, soberanía popular y estatus de ciudadanía, civilidad nacional y soberanía del Estado. Con eso, o con la esperanza de lo que suponía aquella promesa, las exigencias cívicas y de su aprendizaje son ya otras, que debían atender a la exhortación que hiciera Martínez Marina (1813: 6-7) en su *Teoría de las Cortes*: “Despertad, españoles”, que, bajo el pretexto de la ignorancia del pueblo, nadie cuestione la soberanía nacional ni retarde o esterilice los esfuerzos y esperanzas de la nación. Marina sabe que a muchos se les ha privado de la “conveniente educación que todo gobierno justo debe proporcionar a los que nacen y se crían para ser ciudadanos”, se percata de que muchos ignoran “los principios de la sociabilidad y de los derechos del hombre”, que solo han aprendido a temer la libertad, a obedecer de manera ciega, y a “sufrir en silencio el yugo de la tiranía”. España precisaba “derramar las luces y fijar la opinión pública sobre las primeras verdades en que se apoyan los derechos del hombre y del ciudadano” (Martínez, 1813: XXV, LXXXIV-LXXXVII).

Proliferan, pues, los catecismos políticos, civiles o constitucionales. Y ahora no se limitan a explicar la Constitución; algunos —como el de Corradi (1812), López Cepero (1813), el *Catecismo*

político dedicado al inmortal Quiroga (1820), o *El ciudadano español en Londres* (1820)— contienen enseñanzas que consolidan el proceso de laicización que conoce España. Entre ellas figura el significado del pacto social. La sociedad ya no es vista como un organismo que se rige por leyes divinas sino por un acuerdo de los ciudadanos que implica cesión de una parte de sus derechos a cambio de ver preservados y protegidos otros como la propiedad, la seguridad, la libertad o la igualdad. Un pacto voluntario que se asienta en la Constitución, que necesita ser explicada y enseñada a los niños así como expuestos sus beneficios para la prosperidad y la felicidad social, como se lee entre otros, en las *Lecciones Políticas* de López Cepero (1813: 182).

Contenidos y conceptos más “seculares” o más “adelantados” como el de nación y soberanía son también recogidos en estos catecismos. En el de Corradi, concebido para las escuelas de primeras letras, se dice que la nación española es libre, independiente y soberana, de cuya soberanía procede el poder del rey, no reconoce a nadie como superior, pudiendo “disponer cuanto juzguen conveniente para su felicidad, sin que haya persona alguna que tenga facultad ni derecho para oponerse a sus deliberaciones” (Corradi, 1812: 6-7). El *Catecismo político dedicado al inmortal Quiroga* enseña que “el principio de la soberanía reside esencialmente en la Nación” y que nada ni nadie “puede ejercer autoridad que no emane de la Nación” (VV. AA., 1989: 190).

Pero bien sabemos que —aun con el breve intervalo de 1820-1823— habrá que esperar a la muerte de Fernando VII para que los catecismos reanuden los elogios a la Constitución y a los principios del liberalismo. Así se expresan, entre otros, el *Catecismo político de los niños* (1839) de Aguirre, el *Catecismo político-social* (1841) de Cantero, o el *Catecismo social por A.D.G.* (1848). Todos lamentan el descuido de estas enseñanzas en las escuelas de primeras letras, en las que el catecismo religioso acabaría desplazando al civil, del que, como dice Viñao (2009: 300), apenas “quedó, como un residuo, la enseñanza de la

urbanidad y buenas maneras”. De hecho, la ley de 1857 contempla la doctrina cristiana en la primera enseñanza y la religión y moral cristiana en la segunda, desapareciendo las materias que tuvieran que ver con la educación cívica.

En aquella época, desde la prevalencia del moderantismo y las transformaciones que impulsa (Puelles, 2004), apenas si hay llamamientos a una instrucción cívica y política. Los derechos y obligaciones siguen siendo tema de enseñanza aunque predominen todavía estas sobre aquellos; el miedo a trastocar el orden social actúa de freno al mayor reconocimiento de los derechos, especialmente el de la igualdad real: “La igualdad de hecho es un absurdo y tiende a trastornar el orden social”, sentencia Cantero (1841: 40) en su *Catecismo*.

Es en la decisiva década de los años cuarenta del siglo XIX cuando se reitera la “necesidad perentoria” de promover la instrucción del pueblo; en ese momento Pablo Montesino (1842: 9-16) tiene claro que es preciso “que se la proporcione el Estado por cuanto el beneficio que debe resultar será general”. Necesitamos, añade, una reforma de la misma porque “es vital para la nación”; y explicita que el gobierno “tiene sobre sí el deber de la educación pública”. De forma que, aun con la defensa de la doctrina del “*juste milieu*” en cuanto a la soberanía, la secularización y su consecuente impulso al intervencionismo estatal y a su papel en la “dirección y gobierno” del ramo de la instrucción pública, cobra mayor fuerza a mediados de ese periodo la orientación política —centralizadora y uniformadora— de Pidal; una orientación que postula ante lo que su mismo Plan de 1845 calificaba como instrucción pública carente de “sistema uniforme y bien ordenado”.

Se explica así que, en 1849, el ministro Bravo Murillo —con Gil de Zárate como director de Instrucción Pública— creara una inspección de enseñanza primaria para extender y vigorizar la Administración pública del sistema escolar: vigilar, articular y mejorar su estado, en el que

ya se detectaban y reconocían carencias e ineficiencias. Tarea de vigilancia que reafirmaría la Ley de 1857.

En la figura de Gil de Zárate, exponente destacado del principio de la educación como asunto del Estado, queda subrayada la importancia de la educación como un elemento de la soberanía del Estado liberal. Es decir, de ciudadanía, porque en esta se fundamenta aquella. La “ciudad de los hombres” tiene una condición: la soberanía; y una finalidad: formar hombres que nutran y sostengan esa condición soberana. Gil de Zárate justifica la restitución de la enseñanza al Estado porque “solo donde reside la soberanía reside también el derecho a educar, es decir, de formar hombres apropiados a los usos que necesita el soberano”, y porque “trasladada la soberanía a la sociedad civil, solo a esta corresponde dirigir la enseñanza” sin que interfiera ninguna otra sociedad que no tenga “los mismos intereses y las mismas necesidades que la sociedad civil”. Y si, como afirma, el problema de la educación “es cuestión de poder”, de lo que se trata es de dilucidar “quién ha de dominar la sociedad: el gobierno o el clero”, y si una vez emancipada la sociedad civil esta “acepta la sociedad eclesiástica como compañera, mas no como dominadora”. Concluye, casi sin admitir réplica: “la cuestión, ya lo he dicho, es cuestión de poder”. Para él, por consiguiente, no se concibe ningún gobierno bien organizado que no se haga cargo de los asuntos de la instrucción pública; eso sí, con la cautela de que su poder —como el que fundamenta la constitución del Estado— se sustente sobre “la ancha base de la libertad y de la discusión” (Gil de Zárate, 1855: I, 138-139, 146-147, 159-160).

Consideraciones finales: contradicciones, quiebra, discontinuidad

Este recorrido muestra, como conclusión, un claro itinerario: en principio el interés del “buen gobierno” ilustrado para afianzar los derechos y

la autoridad regia en asuntos temporales, el patrocinio del monarca-soberano de derecho divino, el afán por el control de resortes del poder. Además hace ver el tránsito, desde ese primer interés político y educativo, hacia el de ayudar a construir la nación y al de ser elemento de la fuerza y el orden del Estado. El proyecto educativo entrará, así, a formar parte de las complejidades, contradicciones y conflictos de la construcción social e histórica del espacio de lo público, de la concentración del poder, del trabajo que va consolidando el fuerte protagonismo del aparato de una Administración centralizada. En definitiva, la tendencia a ejercer control político —vigilancia— con vistas a organizar —normas y valores— el orden social.

El análisis revela elementos contradictorios que van persistiendo en la conceptualización y práctica de estas cuestiones, se trata de importantes reformulaciones o debilitamientos de principios proclamados que acompañan la falta de transformaciones esenciales en el inestable y dirigista entramado sociopolítico del liberalismo español.

Claro está que, de esa forma, la fundamentación educativa de lo cívico adquiere un signo particular; como hemos escrito en otra ocasión, “el empuje burgués en pro de los derechos y las libertades individuales, primadas siempre frente a otras componentes democráticas” (Mayordomo y Fernández-Soria, 2008: 430). Por lo mismo, ese carácter se ceñirá más al subrayado de los simples rasgos culturales e identitarios que a incidir en la ciudadanía política; aquella dirección quedará entremezclada con las distorsiones creadas por las diferentes culturas políticas y las graves actuaciones sociopolíticas en la realidad de ese tiempo, que conllevan una “pedagogía” escasa, nula o contraproducente. La formación de ciudadanos quedará reducida en sus posibilidades, debilitando, así, la capacidad de responsabilidad y participación, de influencia cívica. Por eso expresaba Sixto Cámara que el nuevo nombre del liberalismo debía ser “democracia”. Otro paso, otra cosa.

Todavía en 1903, Eduardo Vincenti (1916: I, 295) reitera la naturaleza de la soberanía, en términos idénticos; asegurando que en el fondo de este problema hay una cuestión de soberanía, “porque la educación es una cuestión de poder y de Gobierno, y no hay Estado bien organizado que no dirija la instrucción pública”. Hay que rendirse, dirá, al hecho de que la soberanía ha pasado de la Iglesia al poder civil, y con ella “la soberanía de la educación; porque el que educa domina; porque educar es formar hombres apropiados a la vida del Estado”. Otra vez, la misma referencia. Aunque, en todo caso, cabría otra precisión al respecto que Vincenti comparte con Romanones: la innecesaria intervención del Estado si hubiera iniciativas individuales y sociales, pero que, al no haberlas —dirá Romanones en 1901 en el *Diario de Sesiones*

del Congreso— “el Estado no puede desatender esta función” porque su abandono traería “consecuencias aterradoras” sobre todo para la defensa de la libertad. Vincenti expresó también esta idea en el mismo lugar el 27 de noviembre de 1900: “la educación es una función social” que corresponde desempeñar a “toda sociedad culta”, pero que, al no serlo la nuestra, le incumbe entonces al Estado “dirigir y ejecutar”. Todavía un año después, insistirá Vincenti en “la idea de la soberanía del poder civil reglamentando la enseñanza”.

La cuestión, siempre objeto de debate, seguiría y encontraría nuevos cauces en nuestra historia a través del proceso de modernización educativa y de socialización de la cultura. Hasta ahora mismo.

Referencias bibliográficas

- Amar, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres*. Madrid: Benito Cano.
- Argüelles, A. (1820). *Discurso preliminar leído en las Cortes, al presentar la Comisión de Constitución el proyecto de ella*. Madrid: García.
- Cabarrús, F. (1822). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Valencia: Mompié.
- Cadalso, J. (1793). *Cartas Marruecas del Coronel Don Joseph Cadhalso*. Madrid: Sancha.
- Cantero, P. I. (1841). *Catecismo político-social y de costumbres según los principios de la Constitución de 1837 para uso de las escuelas y para la común y general instrucción del pueblo español*. Granada: Alonso.
- Catecismo político dedicado al inmortal Quiroga* (1820). Pamplona. En VV. AA. (1989). *Catecismos políticos...* (185-202). Madrid: Consejería de Cultura.
- Catecismo político para la instrucción del pueblo español* (1810). Cádiz: Imprenta Real.
- Cortes (1811). *Colección de los decretos y órdenes*. Cádiz: Imprenta Real.
- Cortes (1814). *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentado a las Cortes por la Comisión de Instrucción Pública*. Madrid: Cortes.
- Condorcet, J. A. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Corradi, D. J. (1812). *Catecismo político arreglado a la Constitución de la Monarquía Española. Para ilustración del pueblo, instrucción de la Juventud, y uso de las escuelas de primeras letras*. Madrid: Collado.
- El Ciudadano español en Londres, o el espíritu de la Constitución en sus artículos* (1820). Madrid: Martínez Dávila.
- Forner, J. M. (1794). *Amor de la Patria*. Sevilla: Hidalgo y González de Bobadilla.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la Instrucción Pública en España*. Madrid: Colegio de Sordomudos.
- Hazard, P. (1988). *La crisis de la conciencia europea (1680-1715)*. Madrid: Alianza.

- Jovellanos, M. G. de (1831). Memoria sobre educación pública o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza... En *Colección de varias obras en prosa y verso del Excmo. Sr. D., III*. Madrid: León Amarita.
- Labrador, C. (1988). *Pascual Vallejo. Ilustrado y Reformador de los Estudios*. Madrid: MEC.
- López Cepero, M. (1813). *Lecciones políticas para el uso de la juventud española*. Sevilla: Josef Hidalgo.
- Maravall, J. A. (1975). La idea de felicidad en el programa de la ilustración. En *Mélanges offerts à Charles Vincent Aubrun, I* (425-462). Paris: Éditions Hispaniques.
- Martí, M. (2001): La idea de felicidad en el pensamiento de Jovellanos. *Brocar*, 25, 137-148.
- Martínez, A. (1989). Las ideas pedagógicas de José Vargas Ponce en la Junta creada por la Regencia... *Historia de la Educación*, 8, 315-322.
- Martínez, F. (1813). *Teoría de las Cortes*. Madrid: Fermín Villalpando.
- Mauzi, R. (1960). *L'idée de bonheur dans la littérature et la pensée françaises au XVIIIè siècle*. Paris: A. Colin.
- Mayordomo, A. (1988). Iglesia, Religión y Estado en el Reformismo Pedagógico de la Ilustración Española. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 443-477.
- Mayordomo, A., y Fernández-Soria, J. M. (2008). *Patriotas y Ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Montesino, P. (1842). Educación pública. *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 22, 9-16.
- Moya, A. de (1810). *Catecismo de Doctrina Civil*. Cádiz: Junta Superior de Gobierno.
- Olavide, P. de (1969). *Plan de estudios para la Universidad de Sevilla*. Barcelona: Cultura Popular.
- Picornell, J. M. (1786). *Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia*. Salamanca: Andrés García Rico.
- Puelles, M. (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares.
- Quintana, M. J. (1852). *Obras Completas*, XIX. Madrid: Ribadeneyra.
- Real Sociedad Económica de Amigos del País. Madrid (1787). *Plan de una memoria sobre las causas de la ociosidad, particularmente en los pueblos cortos, daños que causa a la religión, y al Estado y medios de desarraigarle*. Madrid: Sancha.
- Rubio, J. (1778). *Preveniones a los maestros de primeras letras*. Madrid: Imprenta Real.
- Sales, M. (1907). *Nuevos fundamentos de la Moral*. Madrid: Tello.
- Sánchez-Blanco, F. (1999). *La mentalidad ilustrada*. Madrid: Taurus.
- Traggia, J. (1791). *Idea de una feliz revolución literaria en la nación española*. Real Academia de la Historia, Col. Traggia, vol. 13, mss. 9-5231. En A. Mayordomo y L. M. Lázaro (1988). *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, II (479-514). Madrid: MEC.
- Vargas, J. (1787). *Plan de educación de la Nobleza y Gente acomodada del Reino*, vol. 13 de CPV (9-4186). Madrid. Ms. en Real Academia de la Historia.
- Vargas, J. (1808). *La instrucción pública único y seguro medio de la prosperidad del Estado*. Madrid: Ibarra.
- Vargas, J. (1989). Informe a la Junta de Instrucción Pública (12 de octubre de 1810). *Historia de la Educación*, 8, 302-313.
- Vincenti, E. (1916). *Política pedagógica*. Madrid: M. G. Hernández.
- Viñao, A. (2009). La educación cívica o del ciudadano en la Ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente. *Res Publica*, 22, 279-300.
- VV. AA. (1989). *Catecismos políticos españoles arreglados a las Constituciones del Siglo XIX*. Madrid: Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid.

Abstract

The Political and Civic Purpose of Education: The Origin of a Historical Tradition in Spain

INTRODUCTION. The article outlines the causes and ways with which Spain developed an interest in promoting the political and civic ends of education. In it we revise this aim, which tries to contribute, by means of education, to the construction of what is considered “national character” or “public spirit”. Our work analyzes this question in a very important time of Spanish history, with the thought and projects of the Illustration and the constitution of liberalism in our country as a back drop. **METHOD.** In order to achieve this we study a very wide range of period documents from a historical point of view, through which basic features of that intention and model can be identified and characterized. An effort is made to systematize and interpret ideas, regulations, projects and political catechism. **RESULTS.** It is therefore possible, through the analysis of these sources, to get a better understanding of some aspects of this social and political option, which is mentioned at the beginning of this summary. It also helps to understand the role that pedagogy has in it. On the other hand our analysis shows other points of interest: the transformations that keep going on, the confluence in this task of Church and State, the presence of religious confessionality and the progress in laity, the indifference or valuation before the topic of civic formation, the transition from the defense of a national education to the strengthening of state education. **DISCUSSION.** The result of this study contributes, to the historical clarification of the bases of some questions that continue to be relevant to the educational and political debate: secularization, modernity, citizen formation, etc.

Key words: *Illustration, Liberalism, Educational policy, Civic formation, Laicism, Modernity, State.*

Résumé

La finalité politique et civique de l'éducation. L'origine d'une tradition historique dans l'Espagne

INTRODUCTION. L'article présente le thème de l'utilité politique de l'instruction, les premiers développements dans l'Espagne des orientations politiques et civiques de l'éducation et la pédagogie. Notre travail examine, avec attention, et d'un point de vue historique, quels sont les projets pour construire – avec remarquable persistance – le caractère et l'esprit de la nation. La période considérée s'étend sur le temps des “lumières” et de la constitution du libéralisme espagnol. **MÉTHODE.** L'étude fait une observation et interprétation d'une documentation que signifie ou renseigne clairement une idée sur les caractéristiques fondamentales de cette intention et modèle; on y aborde, également, la compréhension généalogique de cette question. **RÉSULTATS.** D'autre part l'exposé présente l'intérêt, l'intervention et le dirigisme de l'État, visant toujours à affirmer que l'instruction publique appartient à l'État; et aussi son appel à la nécessité d'une vertu et éducation civique. Il nous révèle, aussi, un trait fondamental: la fonction que joue l'éducation à propos de cette importante affaire, de certains points de cette option sociale et politique, qui veut l'école comme garante de l'ordre et la stabilité sociale. **DISCUSSION.** En résumé, le résultat contribue, ainsi, à la clarification de quelques questions qui ont, encore aujourd'hui, une importance considérable dans les débats politiques et éducatifs : sécularisation, modernité, formation des citoyens.

Mots clés: *Libéralisme, Politique de l'éducation, Instruction civique, Laïcité, Modernité, État.*

Perfil profesional de los autores

Juan Manuel Fernández-Soria

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Valencia. Ejerce su actividad docente e investigadora en el ámbito de la historia de la educación contemporánea y de la política educativa. Sus líneas de investigación se centran en el papel del Estado en la educación, las relaciones de poder en la profesión docente, los usos de la memoria escolar, la formación moral y cívica y las influencias europeas en la educación española. Temas que ha dado a conocer en libros y revistas especializadas.

Correo electrónico de contacto: Juan.M.Fernandez@uv.es

Alejandro Mayordomo Pérez (autor de contacto)

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Su trabajo docente e investigador está vinculado al estudio de cuestiones sociales y políticas de la educación española contemporánea, así como a distintas problemáticas de la política educativa. En estos campos ha publicado numerosos libros y artículos en revistas especializadas y participado en diferentes proyectos de investigación.

Correo electrónico de contacto: Alejandro.Mayordomo@uv.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación. Universitat de València. Avenida de Blasco Ibáñez, 30. CP 46010. Valencia, España.

ARQUITECTURA RESISTENTE DETERMINANTE DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Resistant Architecture Determinant of Educational Leadership in Secondary Schools

CRISTINA MORAL SANTAELLA Y FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ

Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66208

Fecha de recepción: 21-2-13 • Fecha de aceptación: 15-11-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Francisco Javier Amores Fernández. Email: amores@ugr.es

INTRODUCCIÓN. Las recientes aportaciones en el campo del liderazgo pedagógico destacan la necesidad de prestar atención a la actuación del director escolar, pues es un elemento clave para conseguir una comunidad dentro de la escuela dirigida a la mejora del aprendizaje de los alumnos. **MÉTODO.** En este artículo analizamos la práctica diaria de 24 directores de Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada (España), con el objeto de describir la actuación de los directores en sus tareas de liderazgo pedagógico y profundizar en los procesos que utilizan para la construcción de un contexto facilitador del aprendizaje. Para recoger la tarea del director utilizamos un “guión de auto-observación” que cada director participante en la investigación rellena de manera independiente a lo largo de dos semanas durante el curso académico 2011-2012. En este guión de auto-observación cada director participante en la investigación recoge información diariamente sobre el tipo de tarea realizada, el tiempo dedicado a cada tarea, el lugar de realización de la tarea y las emociones positivas y negativas que les producen la realización de las distintas tareas llevadas a cabo a lo largo del día. **RESULTADOS y DISCUSIÓN.** El trabajo aporta datos significativos acerca de la “arquitectura resistente” que determina el contexto espacial/emocional donde el director intenta llevar a cabo sus funciones de liderazgo pedagógico, una información esencial que puede ser utilizada para la transformación del contexto en el que el director de educación secundaria lleva a cabo su tarea directiva y para la mejora de sus condiciones de trabajo.

Palabras clave: *Liderazgo, Tareas directivas, Liderazgo pedagógico, Emociones.*

Introducción

La dirección escolar es considerada una pieza clave para ejercer una función de liderazgo pedagógico en los Institutos de Educación Secundaria, pero los directores no solo tienen asignada esta función de liderazgo pedagógico, sino que, además, se les encomiendan numerosas tareas pues la Administración educativa centra en ellos la responsabilidad de movilizar al conjunto de la organización escolar. La actuación del director de los Institutos de Educación Secundaria está así diseñada teniendo que atender a una diversidad de tareas ejercidas en distintos ámbitos de actuación, lo cual genera y determina un espacio y contexto particular donde desarrolla su rol de líder pedagógico. Pero aunque estos sean los planteamientos que los investigadores educativos y la Administración educativa dibujan como “un ideal” a alcanzar por los directores de instituto, la realidad es otra, los directivos se desenvuelven en un contexto en el que encuentran dificultades y barreras para llevar a cabo la diversidad de tareas que les son asignadas.

Por este motivo el propósito de este artículo consiste en analizar la práctica diaria de los directores de los Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada y descubrir las barreras o la “arquitectura resistente” que tienen que salvar para poder ejercer las tareas de liderazgo pedagógico, preguntándonos, en concreto, por cuáles son las características de esa “arquitectura resistente” determinante de la actuación del director y en qué medida este contexto genera unas emociones positivas o negativas facilitadoras del ejercicio de las funciones que les han sido asignadas.

De los datos recogidos mediante la utilización de un “guión de auto-observación” que los directores rellenan de manera personal, descubrimos que el “superdirector ideal”, capaz de ejercer todas las tareas que le son asignadas, está inmerso en un contexto que limita su actuación, contexto que ha sido creado por la misma Administración

educativa pues es la que lo concibe con capacidad para el ejercicio de todas estas funciones. Los datos también nos indican que el modelo de liderazgo que se pretende llevar a cabo es un modelo de liderazgo tradicional que centraliza todo el poder en el director y no un modelo de liderazgo distribuido, por tanto, la posibilidad de conseguir el desarrollo de un liderazgo distribuido es incompatible con la forma en que se concibe la figura del director de los centros de Educación Secundaria en la actualidad.

Tareas directivas y contexto de actuación

La expectativa que actualmente existe en relación con la actuación del líder escolar viene justificada porque la investigación demuestra que es un elemento esencial para la mejora, el cambio y el desarrollo de una escuela efectiva (Maureira, 2004; Murillo, 2006; Bolívar, 2009; Darling-Hammond, 2010). La figura del líder escolar, promotor de procesos de cambio y mejora en la escuela, lleva asociada dos imágenes centrales: “proporcionar dirección” y “ejercer influencia”. Spillane y Zuberi (2009) desarrollan estas imágenes definiendo el liderazgo como una relación de influencia social para conseguir unos objetivos concretos en un contexto particular, una influencia realizada mediante procesos de interacción con un grupo de personas que provoca distintas emociones.

Conseguir que el líder escolar ejerza estas funciones es la tarea prioritaria que los investigadores dedicados al estudio del liderazgo pedagógico intentan conseguir, y para ello destacan la necesidad de prestar atención a las tareas que realiza el líder escolar y el contexto donde lleva a cabo su actuación, pues son dos elementos esenciales a tener en cuenta cuando se habla de conseguir mejoras y cambios educacionales. Los trabajos de Goikoetxea (1997), Uribe (2007), Darling-Hammond (2010), Mulford (2010), Bolívar (2010) y Hopkins (2010) destacan que el

líder escolar que consigue generar un ambiente propicio para la mejora de los aprendizajes del alumnado se aleja de la imagen de un profesional que alcanza la eficacia del sistema a través de la burocracia y la rendición de cuentas externa y se asocia a la imagen de un líder que asegura el contexto, el espacio y el tiempo para alcanzar unos propósitos y fines educativos.

Cuando la dirección logra ejercer una influencia sobre la organización escolar para producir cambios y mejoras escolares se habla de un “liderazgo transformativo”, descrito a partir de cuatro dimensiones (Leithwood, Seashore, Anderson, y Wahistrom, 2004; Leithwood, Seashore, Wahistrom, y Anderson, 2010): *establecer direcciones* (construcción de una visión y dirección compartida), *desarrollar a la gente* (promoción y desarrollo dando seguridad, entusiasmo, optimismo), *promover una organización colaborativa* y *dirigir el programa instruccional*. Estas son además las bases para que el director consiga pasar del ejercicio de un liderazgo tradicional en el que él es el centro que pivota toda la organización educativa a conseguir un liderazgo distribuido en el que el conjunto de miembros del centro participan y se implican responsablemente (Gronn, 2000; Harris, 2009).

En nuestro contexto español, estas dimensiones son también las que caracterizan a los líderes escolares, con objeto de profesionalizar la figura del director (Estruch, 2002) como demuestran las investigaciones de Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín (1995) y en el ámbito de la Administración educativa los documentos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2010) y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2010).

Pero, como señala Mulford (2010), existe una “arquitectura resistente” para el ejercicio del liderazgo educacional, un sistema resistente que impide el desarrollo de un liderazgo pedagógico que garantice la autonomía de la escuela (Bolívar, 2012).

La falta de tiempo y el aislamiento profesional son las mayores barreras para conseguir que el director ejerza sus funciones de liderazgo efectivo e inteligente (Hopkins, 2010). La falta de tiempo para conseguir un buen contexto de trabajo, la cantidad de tareas que deben realizar los líderes escolares, la diversidad de tareas que se les requieren, el ir como “apagando fuegos”..., “el hacer las cosas sobre la marcha, y no poderse detener en construir un sistema de relaciones y una solución a los problemas con los que se enfrentan diariamente con detenimiento”, son elementos característicos de la arquitectura resistente de la organización escolar que impiden el desarrollo de un buen liderazgo pedagógico e instruccional (Spillane y Zuberi, 2009; Hopkins, 2010).

Spillane y Zuberi (2009) analizan el contexto difícil que debe salvar el director tomando como referentes los siguientes elementos: a) tipo de actividades que realizan, b) tiempo que dedican a cada actividad, c) procedimiento que siguen para llevar a cabo cada actividad, y d) sensaciones y emociones que les provoca la realización de las distintas actividades.

Spillane y Zuberi (2009) destacan el aspecto emocional pues consideran que los directivos no realizan sus tareas de manera automática y mecánica, sino que su actuación está cargada de emoción determinando su práctica. Para Hargreaves (2001) los miembros de la organización escolar no son solo “buenas máquinas engrasadas” que sufren “anorexia emocional”, como en algunas ocasiones se les ha podido clasificar, son profesionales a los que se les requiere una actitud y un compromiso con la escuela (Murillo, 2006). Podríamos entonces considerar que los directores sienten satisfacción o insatisfacción, estrés y ansiedad, preferencias e intereses que dirigen y controlan sus acciones, y esto les hace sentirse cansados, preocupados, aburridos, interesados o desesperados en el desarrollo de su tarea directiva.

Ante estas aportaciones, analizar la práctica diaria de los directivos desde una desapasionada

perspectiva cognitiva, como señalan Spillane, Reiser y Reimer (2002), olvidando el lugar central de las emociones en el día a día de la vida de los centros (Zembylas, 2010) no es adecuado. Las emociones y la acción cotidiana del día a día de la dirección son así dos aspectos que se relacionan, pues los directores perciben, interpretan y evalúan su tarea diaria y esto produce en ellos una respuesta emocional.

Método

Diseño de la Investigación

Teniendo como propósito analizar la arquitectura resistente que determina el contexto de actuación de los directores de los Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada al realizar sus funciones de liderazgo pedagógico, nuestro trabajo se concibe como un estudio descriptivo de diseño mixto en el que se mezcla la utilización de metodologías cualitativas y cuantitativas (Teddlie y Tashakkory, 2011).

Muestra

La muestra utilizada para realizar nuestro estudio se compone de 24 directores con las siguientes características: 14 hombres y 10 mujeres, de edades comprendidas entre los 36 y los 62 años, con una media de dedicación a la docencia de 23,96 años y de realización de la tarea directiva de 7,5 años.

Procedimiento

Recogemos la actividad diaria de los directores a lo largo de dos semanas en meses distintos durante el curso académico 2011/2012, a comienzos de curso en el mes de octubre y noviembre, y en el segundo trimestre durante el mes de febrero y marzo, observando el tipo de actividades que llevan a cabo, el tiempo que dedican a cada actividad, el procedimiento que

siguen para llevarlas a cabo y cómo se sienten cuando las realizan. Los directores rellenan el guión de auto-observación anotando su actuación diaria en cinco registros distintos, uno para cada día de la semana.

Los datos se recogen en el contexto natural, entre los actores protagonistas que llevan a cabo la tarea y en el curso natural de acontecimientos de la vida diaria, permitiendo reflejar la complejidad del contexto donde se producen distintas conexiones e interacciones, siendo una recogida de datos eminentemente cualitativa (Adler y Adler, 1994). Pero la recogida de datos se hace mediante un procedimiento de observación que está fijado en categorías determinadas, no hay un sistema abierto de observación, sino un sistema determinado y preconcebido, para asegurar de alguna forma la estandarización (Evertson y Green, 1986) y por este motivo presenta rasgos de investigación de tipo cuantitativo, aplicando el instrumento de análisis de datos estadístico SPSS.

Instrumento

El guión de auto-observación que hemos elaborado para recoger la práctica diaria de los directores, toma como referente la estructura de los EMS log que utilizan Spillane y Zuberi (2009) y Spillane y Hunt (2010) pero con alguna variación. Los EMS log es una estrategia de muestreo en el tiempo que mide la conducta, las actitudes, las creencias y los sentimientos que ocurren dentro del contexto en el que los directores llevan a cabo su rutina de actividad diaria en un escenario natural. La característica esencial de esta estrategia es que recoge los incidentes en los que el director se emplea durante un día pidiendo que rellene un breve cuestionario acerca de lo que están haciendo en un momento elegido al azar. Es un sistema de recogida de datos bastante intrusivo pero permite que el sujeto no tenga que realizar un recuerdo retrospectivo de la conducta evitando el sesgo asociado al recuerdo retrospectivo de la acción y posee una gran validez

ecológica pues se muestrea o se recogen los datos de piezas pequeñas de la vida social que se desarrollan en el mismo ambiente natural. Nuestro estudio no utiliza los EMS log pero utiliza una variante de esta técnica de recogida de datos que es el guión de auto-observación, que cada director se aplica para recoger datos de su práctica diaria. No tiene las ventajas de los EMS log, pero mantiene los rasgos esenciales de esta técnica de observación para la recogida de datos.

El guión de auto-observación elaborado consiste en un breve cuestionario que los directivos rellenan sobre lo que hacen a lo largo del día cuando encuentran el momento adecuado, al finalizar la tarea, a lo largo del día, al finalizar la jornada, etc., cuando el director mantiene fresco en su memoria el recuerdo de la tarea realizada, siendo de esta manera una estrategia no intrusiva pues no interrumpe la actuación diaria para pedir al director que registre su actuación en un momento determinado, sino que el director registra su conducta en el momento en el que él considera

oportuno. Nuestro guión de auto-observación se fundamenta así en los principios de la observación naturalista que intenta ser lo menos intrusiva posible, pues la intrusión es por definición perjudicial para la investigación (Angrosino y Rosenberg, 2011).

El guión de auto-observación está construido mediante un sistema de categorías cerrado (Evertson y Green, 1986), categorías que han sido previamente identificadas basándonos fundamentalmente en el trabajo de Spillane y Zuberi (2009) y Spillane y Hunt (2010), pero también en los trabajos de Leithwood (2009), Leithwood *et al.* (2004), Leithwood *et al.* (2010), Gimeno *et al.* (1995), y en la normativa para la funciones directivas establecida en el Decreto 327/2010 (BOJA, 2010) y en el Decreto 155/2010 de 2 de noviembre (Departamento de Educación, 2010) para establecer la relación de tareas que caracterizan la práctica de los directivos. El sistema de categorías creado presenta las unidades de observación que aparecen en la tabla nº 1.

TABLA 1. Sistema de categorías

a) Tipo de tarea: relación de tareas o actividades que caracterizan la dirección en los Institutos de Educación Secundaria:

Pedagógico-curricular

- | | |
|---|---|
| • Coordinación y supervisión línea común de actuación | • Evaluación de diagnóstico |
| • Plan de centro: elaboración, aprobación, difusión | • Autoevaluación |
| • Programación didáctica: supervisión y coordinación | • Distribución de funciones y cargos |
| • Desarrollo de competencias básicas | • Refuerzos, planes específicos de apoyo |
| • Expectativas y estándares/niveles | • Actividades extraescolares y culturales |
| • Evaluación formativa | • Innovación y mejora |

Clima institucional positivo-construcción de comunidad de aprendizaje

- | | |
|--|--|
| • Relaciones entre profesorado | • Resolución de conflictos y problemas de disciplina |
| • Relaciones entre profesores/alumnos | • Acogida e integración del alumnado |
| • Relaciones entre profesores/familias | • Apoyo moral al profesorado |
| • Clima de aprendizaje | |
-

TABLA 1. Sistema de categorías (cont.)

Desarrollo profesional

- Formación del profesorado mediante actividades formativas
- Redes entre centros
- Grupos de trabajo y apoyo entre pares
- Autoevaluación del profesorado

Gestión administrativa y relaciones externas

- Coordinación de tareas (horarios, exámenes, grupos, atención a la diversidad, etc.)
 - Disposiciones, órdenes e instrucciones administrativas
 - Gestión económica (presupuesto)
 - Recursos. Adquisición y mantenimiento de materiales
 - Tareas secretaría. Gestión de documentos oficiales y certificaciones
 - Representación del centro
 - Gestión del personal del centro
 - Control del cumplimiento de horarios
 - Cuidado de condiciones físicas/ambientales
-

b) Tiempo de realización de las actividades-tareas

c) Audiencia. ¿Con quién se realizan las actividades?

d) Procedimiento. ¿Con qué procedimiento se realiza la acción?

e) ¿Dónde? Lugar en el que se realiza la acción

f) ¿Cómo se siente? Emociones que le provoca la realización de la acción

g) Contenido. Breve descripción del contenido de la acción

h) Observaciones-Anécdotas-Comentarios. Apartado en la hoja final del guión de auto-observación para cada día de la semana

Resultados

De la diversidad de datos obtenidos en nuestro estudio a través del guión de auto-observación utilizado, aportamos algunos de ellos, los que consideramos más significativos para profundizar en la arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los Institutos de Educación Secundaria.

Índice de frecuencia de realización de las tareas directivas

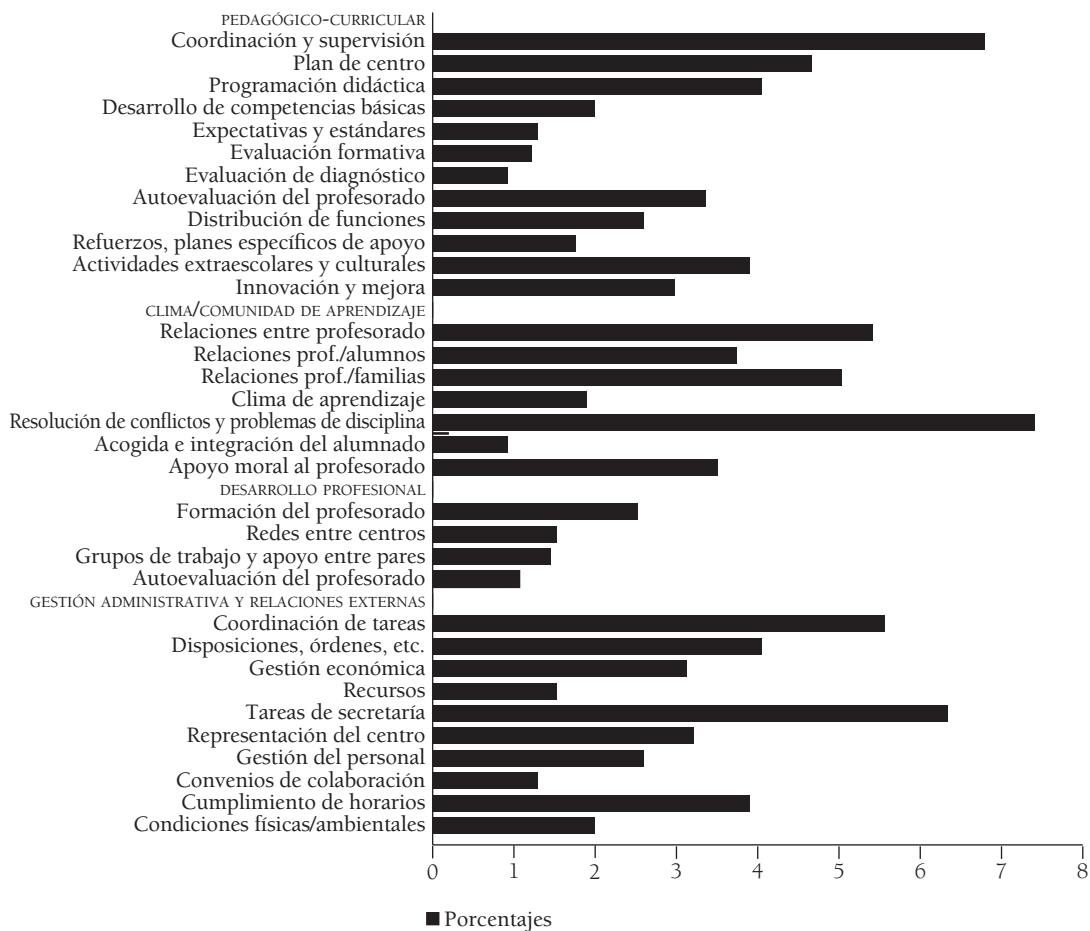
Respecto a las tareas de ámbito *pedagógico-curricular* cabe destacar que la tarea de supervisión y coordinación de una línea común de

actuación es la acción que con más frecuencia asumen los directores participantes. Durante el período de recogida de información han abordado esta tarea en 89 ocasiones (el 19,14% de las tareas registradas en el primer ámbito de estudio). La elaboración, aprobación, difusión y actualización del Plan de Centro es otra de las tareas que habitualmente abordan los directores de los centros con 61 registros (13,11% dentro del ámbito pedagógico-curricular). Las tareas relacionadas con la programación didáctica y las actividades extraescolares también presentan una elevada frecuencia de realización, con 53 (11,40% en este ámbito) y 51 veces (10,97%), respectivamente. En la siguiente tabla se muestran todos los resultados obtenidos en relación con la frecuencia de aparición de las tareas:

TABLA 2. Frecuencia de realización de las tareas

Ámbito pedagógico-curricular		Ámbito clima institucional positivo-construcción de comunidad de aprendizaje		Ámbito desarrollo profesional		Ámbito gestión administrativa y relaciones externas	
Coordinación y supervisión línea común de actuación	89 (19,14%)	Relaciones entre profesorado	71 (25,54%)	Formación del profesorado mediante actividades formativas	33 (38,37%)	Coordinación de tareas	73 (19,89%)
Plan de centro	61 (13,11%)	Relaciones entre profesores/ alumnos	49 (17,62%)	Redes entre centros	20 (23,25%)	Disposiciones, órdenes e instrucciones administrativas	53 (14,44%)
Programación didáctica	53 (11,40%)	Relaciones entre profesores/ familias	66 (23,74%)	Grupos de trabajo y apoyo entre pares	19 (22,09%)	Gestión económica	41 (11,17%)
Desarrollo de competencias básicas	26 (5,59%)	Clima de aprendizaje	25 (8,99%)	Autoevaluación del profesorado	14 (16,28%)	Recursos	20 (5,45%)
Expectativas y estándares/ niveles	17 (3,65%)	Resolución de conflictos y problemas de disciplina	97 (34,89%)			Tarea secretaria	83 (22,62%)
Evaluación formativa	16 (3,44%)	Acogida e integración del alumnado	12 (4,32%)			Representación del centro	42 (11,44%)
Evaluación de diagnóstico	12 (2,58%)	Apoyo moral al profesorado	46 (16,55%)			Gestión del personal del centro	34 (9,26%)
Autoevaluación	44 (9,46%)					Convenios de colaboración	17 (4,63%)
Distribución de funciones y cargos	34 (7,31%)					Cumplimiento de horarios	51 13,90%
Refuerzos, planes específicos de apoyo	23 (4,95%)					Condiciones físicas/ambientales	26 (7,08%)
Actividades extraescolares y culturales	51 (10,97%)						
Innovación y mejora	39 (8,39%)						
Total frecuencia de registros	465 (100%)		278 (100%)		86 (100%)		367 (100%)

FIGURA 1. Porcentaje frecuencia de realización de las tareas directivas



En relación con el ámbito de las actividades favorecedoras de un *clima institucional positivo* y *la construcción de una comunidad de aprendizaje*, la tarea más frecuente (97 ocasiones —34,89% dentro del ámbito—) realizada por los directores es la resolución de conflictos y problemas de disciplina, es decir, es la tarea que más veces han registrado en el guión de observación los directores participantes en el estudio.

Los directores de la muestra registran en bastantes ocasiones (71 registros) acciones encaminadas a facilitar las relaciones entre el profesorado del centro (25,54% de las tareas del ámbito clima institucional positivo) y fomentar la relación de

estos con las familias de los alumnos/as (66 veces —23,74%—). Por lo que se refiere al fomento de la relación entre profesorado/alumnos, la frecuencia es menor aunque también significativa, los directores registran un total de 49 ocasiones (17,62%) en el desempeño de esta labor.

En términos generales, los datos nos indican que las tareas relacionadas con el *desarrollo profesional* son las menos frecuentes. La autoevaluación del profesorado y grupos de trabajo y apoyo entre iguales son las categorías menos registradas por los directores dentro de este ámbito con 14 y 19 veces, respectivamente (22,09% y 16,28% de las tareas registradas en el ámbito desarrollo profesional).

Por último, los resultados revelan una alta frecuencia de aparición de actividades relacionadas con el ámbito de estudio de *gestión administrativa y relaciones externas*: tareas de secretaría registradas 83 veces durante las dos semanas de registro (22,62% dentro del ámbito), en 73 ocasiones registran actividades de coordinación de tareas con respecto al ajuste de horarios, exámenes, grupos, atención a la diversidad, etc. (19,89%), hacer llegar la información sobre disposiciones administrativas y aplicar su cumplimiento (53 ocasiones —14,44%—), hacer velar el cumplimiento de horarios (51 —13,90%—) y gestión económica, es decir, gestionar el presupuesto, distribuir gastos, ordenar pagos, etc. (41 —11,17%—).

Lugar de realización de la tarea

En relación con el lugar en el que se realizan las distintas acciones, se obtienen los siguientes resultados: la mayoría de las tareas de carácter *pedagógico-curricular* se realizan en el despacho del director (57,60%). La sala de profesores (15,76%) es otro de los lugares elegidos, aunque en menor medida, para la realización de estas tareas. Además destacar que los directores también desarrollan parte de sus funciones en casa,

fuera de su horario laboral, por este motivo a veces la respuesta a dónde tiene lugar la realización de la tarea es otro (16,30%). La siguiente tabla muestra los datos obtenidos en relación con esta dimensión de análisis:

Resulta muy significativo que en el resto de ámbitos sea también el despacho y otros lugares (casa) los elegidos para desarrollar las distintas actividades (despacho: 46,28% *clima institucional*, 39,13% *desarrollo profesional* y 57,86% *gestión administrativa y relaciones externas*; otro lugar o casa: 11,57%, 28,26% y 26,41%, respectivamente).

Emociones

La última dimensión analizada se ocupa de las valoraciones de los directores participantes en relación con las emociones sentidas en el momento en que realizan cada una de las tareas. En términos generales, los directores se muestran muy confiados, enérgicos e interesados con la mayoría de las actividades registradas en el guión de observación. La siguiente tabla (4) muestra el porcentaje de tareas en las que el director se siente bastante o muy confiado, enérgico e interesado en el momento de realización de la tarea:

TABLA 3. Lugar en que se realiza la acción

	Ámbito pedagógico-curricular	Ámbito clima institucional positivo-construcción de comunidad de aprendizaje	Ámbito desarrollo profesional	Ámbito gestión administrativa y relaciones externas
Despacho	57,60%	46,28%	39,13%	57,86%
Clase	8,15%	14,05%	10,86%	3,77%
Sala de profesores	15,76%	17,35%	21,74%	5,66%
Pasillo	1,63%	5,78%	0%	3,14%
Comedor	0%	0,83%	0%	0,62%
Patio	0,54%	4,13%	0%	2,51%
Otro	16,30%	11,57%	28,26%	26,41%

FIGURA 2. Lugar en el que se realiza la acción

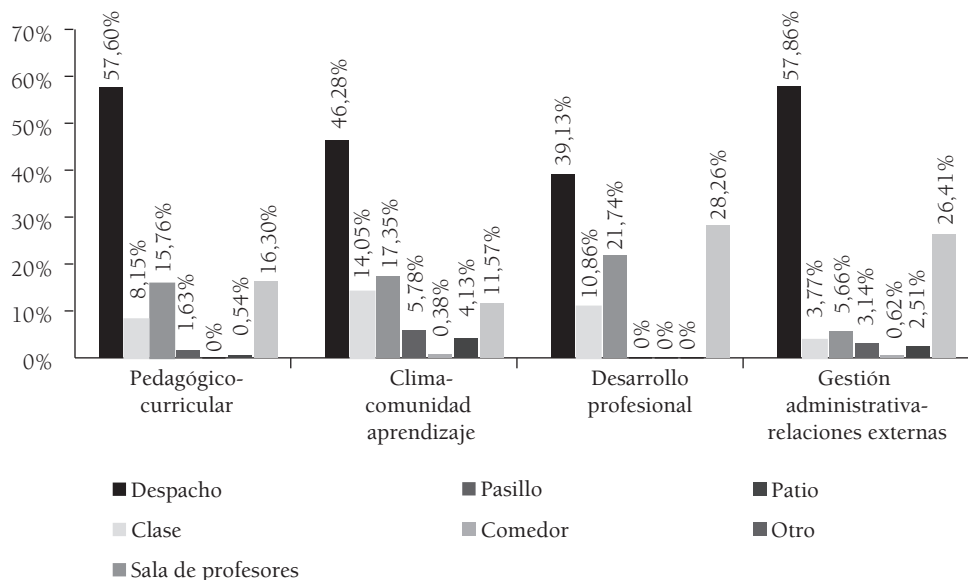


TABLA 4. Emociones

Emociones	Pedagógico curricular		Desarrollo profesional		Clima institucional positivo-comunidad de aprendizaje		Gestión administrativa y relaciones externas	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Confiado	42,65%	45%	35,71%	57,14%	44,44%	42,42%	40,15%	42,42%
Con energía	48,53%	34,56%	46,43%	32,14%	59,34%	34,06%	46,36%	30%
Interesado	36,42%	58,94%	36,84%	57,89%	40,59%	54,45%	39,39%	40,15%

En este sentido, se han identificado tareas en las que los directores de la muestra de estudio se sienten algo nerviosos, como es el caso de varias tareas del ámbito pedagógico-curricular: proceso de elaboración de unidades didácticas (16,7%), desarrollo de competencias básicas (25%), expectativas y estándares (28,6%), evaluación de diagnóstico (20%) e innovación y mejora (18,2%) y en algunos casos bastante o muy nervioso. En el caso del ámbito de clima institucional positivo y construcción de

comunidades de aprendizaje: relaciones entre profesorado (15,4% bastante), relaciones entre profesorado/alumnos (16,7% bastante), relaciones entre profesorado/familia (10,5% bastante y 5,3% muy nervioso) y resolución de conflictos y problemas de disciplina (17,6% muy nervioso). Por último, en el ámbito de gestión administrativa y relaciones externas: representación del centro (16,7% bastante) y condiciones físicas/ambientales (25% bastante nervioso).

TABLA 5. Emociones negativas de nerviosismo y estrés

Ámbito pedagógico-curricular	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Programación didáctica	58,3%	25,0%	16,7%		
Desarrollo de competencias básicas	62,5%	12,5%	25%		
Expectativas y estándares/niveles	57,1%	14,3%	28,6%		
Evaluación de diagnóstico	60,0%	20,0%	20,0%		
Innovación y mejora	54,5%	18,2%	18,2%		
Ámbito clima institucional positivo-construcción de comunidad de aprendizaje	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Relaciones entre profesorado	61,5%	23,1%		15,4%	
Relaciones entre profesorado/alumnos	58,3%	25,0%		16,7%	
Relaciones entre profesorado/familias	52,6%	21,1%	10,5%	10,5%	5,3%
Resolución conflictos y problemas de disciplina	47,1%	23,5%	11,8%		17,6%
Ámbito gestión administrativa y relaciones externas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Representación del centro	41,7%	25,0%	16,7%	16,7%	
Condiciones físicas/ambientales	37,5%	25,0%	12,5%	25,0%	

Discusión de resultados

Los datos obtenidos nos permiten tener una visión aproximada de la arquitectura resistente que impide que la imagen de un líder pedagógico se imponga y se refuerce en los centros de Educación Secundaria. Las características más destacadas de la arquitectura resistente que determina la actuación de los directores que participan en la investigación son las siguientes:

1. Falta de tiempo para la realización de tareas encaminadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje

Al detenernos a analizar las tareas que con más frecuencia realizan los directores participantes en el estudio podemos destacar que la frecuencia de aparición de las actividades pedagógico curriculares de coordinación y supervisión son similares a la frecuencia de aparición de las

actividades de Gestión Administrativa. Este dato es tremendamente significativo y nos permite tener una visión general del espacio donde el director ejerce su tarea y de la barrera física que suponen atender de forma paralela procesos instructivos y administrativos (Goikoetxea, 1997; Bolívar, 2010).

El director debe realizar tareas de gran complejidad pedagógica, tareas que son difíciles de resolver, que requieren una toma de decisiones complicada, a las que el director debe dedicar una gran parte de su tiempo y atención, tareas que les preocupan pues de ellas dependen los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a la vez, debe realizar tareas meramente mecánicas y administrativas, de secretaría, de organización y de gestión económica, que consumen gran parte de su tiempo, e incluso de su tiempo de ocio.

A partir de los datos obtenidos podríamos preguntarnos si un profesional que se supone debe

estar enfocado a la supervisión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro ¿puede también llevar a cabo y tener a su cargo esta carga administrativa de secretaría? Los directores de Institutos de Educación Secundaria a los que se les exige y se les define actualmente bajo las funciones básicas de “proporcionar dirección” y “ejercer influencia” (Spillane y Zuberi, 2009) transmisores de una imagen de apertura, recepción, empatía, con ganas de hacer un buen trabajo, con un empeño y esfuerzo constantes y promotores de un contexto facilitador de un liderazgo distribuido (Harris, 2009) tendrían que estar liberados de cargas que impidieran dedicarse a la figura que ahora demanda la sociedad con fuerza que es la de establecer una dirección clara diseñando la organización educativa para alcanzar los programas formativos previsto (Murillo, 2006). Pero los datos demuestran que el director abarca una gran cantidad de aspectos, aspectos que requieren procesos muy diversos que provocan el no poder actuar con una dedicación plena a la tarea que más los identifica que es la de liderazgo pedagógico.

Junto a las tareas pedagógico-curriculares y de gestión administrativa (Secretaría), encontramos las tareas relacionadas con la resolución de conflictos y problemas de disciplina, con una frecuencia muy elevada de aparición. Los problemas de disciplina inundan la vida de los docentes, pero resolver problemas de disciplina es algo que les genera tensión. Al director no es algo que le guste hacer, el tener que sancionar, el “aplicar la norma”. Sería conveniente que el director pudiera trabajar en una línea preventiva para la solución de los problemas de conducta y los conflictos que llevan asociados estos problemas de conducta, y así poder abandonar la imagen de “controlador y sancionador de conductas”.

Las malas conductas de los alumnos pueden ser el resultado de una planificación curricular pobre, de un inadecuado escalonamiento y modelamiento de la conducta, de un proceso de enseñanza-aprendizaje despersonalizado

impidiendo que los alumnos tomen conciencia de lo que están haciendo y por qué lo están haciendo, o de una insuficiente atención al establecimiento de normas y rutinas de participación en clase y en el centro (LePage, Darling-Hammond y Hank, 2005).

Desde la perspectiva que señala LePage *et al.* (2005), para que los problemas de disciplina se eviten se deben mejorar los procesos instructivos, haciéndose más atractivos, más personalizados, y más conscientes de la realidad que viven los alumnos. El director debe así disponer de tiempo suficiente para coordinar los procesos encaminados a trabajar desde esta línea en un esfuerzo conjunto con todo el profesorado, evitando la imagen de un director que está ahí para “apagar fuegos” (Spillane y Hunt, 2010) y progresando en una imagen asociada al papel de ser el encargado de generar el ambiente propicio para evitar “el incendio y el conflicto” en el día a día de la vida de los Institutos de Educación Secundaria y conseguir responsabilizar al equipo de profesores para trabajar de manera conjunta y distribuida en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Dinhan, 2009).

Los datos nos muestran que el director presenta una gran apertura a su relación con la gente, aunque no consigue trabajar a fondo los procesos de desarrollo profesional entre el profesorado, tareas que conllevarían un liderazgo transformacional a partir de la colaboración del profesorado (Maureira, 2004) y sería la base para el desarrollo de un liderazgo distribuido (Harris, 2009). La frecuencia de aparición de las tareas relacionadas con el desarrollo profesional es muy baja. Nuestro estudio no puede desvelar las causas de la baja frecuencia de tareas relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado, pero siendo esta tarea un elemento esencial para la transformación de la escuela, como destacan numerosas investigaciones (Leithwood, 2009) y no las tareas de secretaría y administrativas (Bolívar, 2010), es un dato que merece una consideración especial. ¿El director debe rendir cuentas a la Administración educativa sobre los

procesos de desarrollo profesional del profesorado de su centro o básicamente la exigencia que hace la Administración es tener al día el programa Séneca para la introducción de datos administrativos? ¿La Administración educativa insiste y exige que se produzca un desarrollo profesional de los docentes del centro o su preocupación básica reside en que se rellenen los datos necesarios para las estadísticas y el control?

La frecuencia de realización de tareas relacionadas con el ámbito de desarrollo profesional es similar a la frecuencia de realización de las tareas de “innovación y mejora” para la mejora de los resultados en el aprendizaje de los alumnos (Murillo, 2006; Bolívar, 2009), tareas a las que al igual que ocurre con las tareas de desarrollo profesional el director les dedica poco tiempo y su frecuencia de aparición es baja. Los datos muestran que la tarea del director está especialmente enfocada a la coordinación y supervisión en relación con el plan de centro, las programaciones didácticas, las competencias básicas y el desarrollo de procesos de evaluación. Parece ser que todo lo que es innovación y mejora está en un segundo plano, su atención se centra en estos aspectos cotidianos. ¿Son los aspectos de innovación y mejora, algo secundario, algo no exigido por la Administración? ¿Se podría decir que los directores están tan cargados de tareas que mientras que la organización se mantenga, la estructura se sostenga, las cosas funcionen mínimamente, para ellos es suficiente, pero que cambie, que se mejore con una propuesta de mejora planificada, puede interpretarse como algo que sobrepasa sus posibilidades?

2. Esquema o rutina diaria de actuación.

Diversidad de tareas que llevan a cabo cada día

El esquema básico o rutina básica de actuación es el siguiente:

- a) Actividades de docencia
- b) Actividades de coordinación y supervisión de una línea común de actuación

- c) Actividades de resolución de conflictos y problemas de disciplina
- d) Actividades de secretaría

En la primera semana de observación este esquema básico de actuación está más cargado, es decir, el número de actividades de coordinación, supervisión, resolución de conflictos y actividades de secretaría, es superior al número de actividades que se realizan de estos tipos en la segunda semana de observación.

Estos datos hacen referencia a dos aspectos que anteriormente hemos comentado y que habría que evitar para que los directores puedan trabajar de manera relajada.

- En primer lugar, *la carga de trabajo (volumen)*: los directores realizan una gran diversidad de tareas a lo largo del día y no disponen de tiempo suficiente para poder dedicarse a ellas.
- En segundo lugar, *las demandas de tareas en el calendario*: en la observación realizada a lo largo de las dos semanas se aprecia un esquema desigual de demandas para la realización de las tareas. En la primera semana (finales de octubre) se aprecian con profusión actividades de coordinación, de evaluación, de programación, de autoevaluación, de resolución de conflictos, de secretaría, etc., y en la segunda semana (mes de febrero) la demanda de tareas decrece y la actividad del director se hace menos intensa.

3. Espacio de encuentro para llevar a cabo sus tareas. Lugar de realización de las tareas

El lugar habitual de realización de las tareas es su despacho, también suele utilizar la sala de profesores para llevar a cabo su actuación, así como en algunas ocasiones la clase, el pasillo o el patio. Pero un dato a destacar es la utilización del espacio “casa” para llevar a cabo las tareas de la dirección, que está recogido en el apartado de

“otros espacios”, y que los directores indican en las observaciones que hacen al final del día de observación. El director está sobrecargado de tareas administrativas que requieren una dedicación añadida a sus cargas docentes y de liderazgo pedagógico. Por este motivo deben recurrir a realizar muchas tareas en su casa y en su tiempo disponible de ocio y de vida familiar.

Este dato es tremendamente significativo si queremos dibujar el día a día de la tarea de los directores de Instituto de Educación Secundaria en la actualidad y puede servir para reflexionar sobre el nivel de exigencias que tienen asignados los directores y sobre el sentido de las tareas que se le piden que realicen.

Emociones que provocan la realización de las tareas directivas

Para una buena realización de las tareas escolares los profesionales de la educación deben sentir eficacia profesional, compromiso profesional y satisfacción laboral, y no deben sentir estrés o colapso en su actividad diaria para poder llevar a cabo sus tareas de manera adecuada (Leithwood *et al.*, 2010) por lo tanto el líder escolar debería sentir todo esto y debería evitar emociones negativas que surgen del estrés y el colapso de una carga de trabajo-volumen excesivo y de un esquema desigual de demandas en el calendario para la realización de las tareas.

Estos rasgos promotores de unas emociones positivas o negativas deben ser tenidos en cuenta para facilitar el ambiente propicio para que la dirección lleve a cabo su tarea de liderazgo pedagógico de manera apropiada pero cuando analizamos a fondo el día a día de la dirección en los centros de educación secundaria vemos que los rasgos generadores de emociones negativas aparecen de manera continuada asociados a sensaciones de estrés y de una alta carga de trabajo.

Al detenernos en analizar las tareas a las que prestan mayor dedicación, existen algunas de ellas que les provocan estados emocionales

negativos de nerviosismo y estrés. Entre ellas cabe destacar las relacionadas con los procesos de elaboración de unidades didácticas, las competencias básicas y la evaluación-estándares. ¿Por qué estas actividades generan estas sensaciones negativas en el grupo de profesores? Desde nuestra investigación no se puede responder, pero casualmente hay que decir que las actividades que el grupo de profesores construyen desde dentro, en un proceso de relación interno no generan sensaciones negativas y los directores trabajan interesados, con energía y con ganas, pero las actividades que tienen una exigencia exterior ¿o quizás se podría decir, una exigencia poco clara? les generan situaciones de estrés. ¿Se necesita más información, más apoyo desde fuera, más atención para sobrellevar estas tareas, para que les produzcan menos tensión y nerviosismo?, o tal vez, el modelo de liderazgo tradicional que intentan desarrollar para trabajar estas tareas no es el apropiado y deberían practicar un liderazgo distribuido que le permitiera sentirse más relajados y apoyados por todo el equipo de profesores (Harris, 2009).

La mayoría de las tareas relacionadas con el ámbito de clima institucional y construcción de comunidades de aprendizaje, deben ser analizadas con detenimiento pues en este bloque descubrimos una barrera que provoca tensiones y nerviosismo, generada por las relaciones que se construyen entre el profesorado, entre profesores y alumnos y la relación con las familias, de manera especial en relación con la resolución de conflictos. El director no es una máquina engrasada, no sufre una anorexia emocional. El director sufre tensión, nerviosismo, por el sistema de relación que se establece con los miembros de la institución, profesores, alumnos, padres. De todas formas el directivo demuestra “buen ánimo” en general, se siente confiado, seguro, con interés en la mayoría de las tareas que emprende, se podría decir que manifiesta un grado elevado de “buen ánimo” que está asociado, como ya hemos dicho, con actitudes esperanzadas, una visión optimista y entusiasmo por el propio trabajo.

Conclusiones e implicaciones

Como se ha demostrado a lo largo del artículo los directores de los centros de Educación Secundaria están inmersos en un contexto poco facilitador de sus tareas de liderazgo pedagógico. Su actividad se encamina a la de ser un mero técnico/burocrático que resuelve problemas administrativos y de conflictos, pero no consigue entrar de lleno en tareas que son propiamente las que caracterizan a un líder pedagógico. Las tareas relacionadas con este rol le generan nerviosismo y estrés. El director no domina los elementos relacionados con programación, competencias, estándares, ni lo que está en relación con las relaciones con el profesorado, el desarrollo profesional y la innovación y mejora, siendo estos rasgos elementos claves para ejercitar un liderazgo pedagógico y para conseguir que poco a poco se consiga alcanzar un liderazgo distribuido. Por todo esto, el estudio refleja una gran contradicción, la Administración desea una mejora del funcionamiento de los centros de Educación Secundaria y para ello potencia la figura del director del centro, pero al sobrecargarla de tareas lo que hace es acabar con el intento de que pueda ejercer su tarea de líder pedagógico y que pueda surgir un proceso de liderazgo distribuido que son las clave para producir cambios y mejoras según destacan diversos autores como Harris (2009a), Camburn y Han (2009), Mascall, Leithwood, Strauss y Sacks (2009).

Los directores, con esta cantidad de tareas asignadas por la Administración, son “súper-directores/

héroes” que dirigen “macroinstitutos”, algunos de ellos con miles de alumnos en contextos difíciles, poniendo todas sus ganas y energía para que las cosas marchen y funcionen, para que la organización se sostenga, pero es incapaz de ejercer de manera adecuada sus funciones de liderazgo pedagógico y de salvar la barrera que le pone la misma Administración, pues lo sobrecarga de tareas y porque el modelo de liderazgo que se deduce de sus regulaciones es un modelo tradicional que acapara todo el poder en la figura del director y no fomenta un liderazgo distribuido. El director, como muestran los datos, siente estrés precisamente en las tareas que requieren la confianza del profesorado y siente estrés porque este modelo de líder impositor no es el adecuado, es necesario tender a un liderazgo distribuido basado en una interacción entre iguales aunque esto no quite que el director siga siendo el centro desde donde surge todo el proceso de reflexión sobre la mejora educativa (Harris, 2009a; Gronn, 2009).

Por todos estos motivos la Administración educativa debería plantearse las siguientes cuestiones:

- Hasta qué punto las tareas que asigna al director de los centros de Educación Secundaria son las adecuadas si quiere fomentar la figura de un líder pedagógico.
- Hasta qué punto el modelo de liderazgo que fomenta es un modelo de liderazgo tradicional o distribuido.
- Hasta qué punto los directores poseen el grado de conocimientos y formación suficiente para hacer frente a sus demandas.

Referencias bibliográficas

- Adler, P., y Adler, P. (1994). Observational techniques. En N. Denzin y D. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (377-393). London: Sage Publications.
- Angrosino, M., y Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (467-478). Los Ángeles: SAGE.
- Boja (2010). *Decreto 37/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (1), 2-4.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-23.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Camburn, E., y Han, S. (2009). Investigating connections between distributed leadership and instructional change. En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different perspectives* (25-46). London: WCIHOAL.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Preparing principals for a changing World*. San Francisco: Jossey Bass.
- Departamento de Educación (2010). *Decreto 155/2010 de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. N. 5753.
- Estruch Tobella, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Evertson, C., y Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (162-213). New York: MacMillan Publishing Company.
- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B., y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goikoetxea Piérola, J. (1997). La construcción del liderazgo pedagógico en un macrocentro de secundaria. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 3-8.
- Groon, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28 (3), 317-338.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different perspectives* (197-218). London: WCIHOAL.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, A. (2001a). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (558- 575). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership. Different perspectives*. London: WCIHOAL.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership. What we know? En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different perspectives* (11-24). London: WCIHOAL.
- Hopkins, D. (2010). Every school a great school-realising the potential of system leadership. En A. Hargreaves et al. (ed.), *Second International Handbook of Educational Change* Springer International Handbook of Education 23 (741-764). DOI:Springer Science+Business Media B.V.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas. Aportes desde la investigación*. Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S., y Wahistrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minesota: Carei.
- Leithwood, K., Seashore, L., Wahistrom, K., y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Minesota: Carei
- Lepage, P., Darling-Hammond, L., y Akar, H. (2005). Classroom management. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (327-357). San Francisco: Jossey Bass.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., y Sacks, A. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers academic optimism. En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different perspectives* (81-100). London: WCIHOAL.
- Maureira Cabrera, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-20.

- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: The challenge of complexity. En A. Hargreaves *et al.* (ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (187-208). Springer International Handbook of Education 23. DOI: Springer Science+Business Media B.V.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Spillane, J., Reiser, B., y Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-358.
- Spillane, J., y Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45 (3), 375-423.
- Spillane, J., y Hunt, B. (2010). Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (3), 293-331.
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. Contemporary issues in an emerging field. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (285-300). Los Ángeles: SAGE.
- Uribe Briceno, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 149-156.
- Zembylas, M. (2010). Teacher emotions in the context of educational reforms. En A. Hargreaves *et al.* (ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (221-26). Springer International Handbook of Education 23. DOI: Springer Science+Business Media B.V.

Abstract

Resistant Architecture Determinant of Educational Leadership in Secondary Schools

INTRODUCTION. Recent contributions to the field of educational leadership include the need to pay attention to the performance of the principals, because they are a key element in creating a community within the school, a community aimed at improving student learning. **METHOD.** In his paper we analyze the daily practice of 24 secondary school principals in the province of Granada (Spain), in order to describe the actions of the principals in their role of providing educational leadership and examine the processes they use to build a learning context. To collect the work of the principal we used a "self-observation script" that each participating principal filled out independently over two weeks during the academic year 2011-2012. In this script each principals collected daily information on the type of work done, the time spent on each task, the place of performance of the task and the positive and negative emotions resulting from the performance of the various tasks performed during the day. **RESULTS and DISCUSSION.** This study provides significant information about the "resilient architecture" that determines the spatial/emotional context where the principal tries to carry out his or her educational leadership roles, an essential piece of information that can be used to transform the context in which the principal of secondary education performs his or her task and to improve working conditions.

Key words: *Leadership, Task management, Instructional leadership, Emotions.*

Résumé

Une architecture résistante déterminante du leadership pédagogique aux centres d'éducation secondaire

INTRODUCTION. Les contributions récentes au domaine du leadership en éducation met en évidence la nécessité de prêter attention à la performance du directeur des écoles secondaires, parce qu'il est un élément-clé dans la création d'une communauté au sein de l'école, une communauté visant à améliorer l'apprentissage des élèves. **MÉTHODE.** Dans cet article, nous analysons la pratique quotidienne de 24 directeurs d'établissements d'enseignement secondaire dans la province de Grenade (Espagne), afin de décrire les actions des directeurs dans leur rôle de leadership en éducation et d'examiner les processus qu'ils utilisent pour la construction d'un contexte facilitateur de l'apprentissage. Pour recueillir l'action du Directeur, nous avons utilisé un "Questionnaire d'auto-observation". Chaque directeur, indépendamment, remplit le questionnaire pendant deux semaines au cours de l'année académique 2011-2012. Le questionnaire recueille des informations quotidiennes sur le type de travail effectué, le temps passé sur chaque tâche, le lieu d'exécution de la tâche et les émotions positives et négatives qu'ils leur produit la réalisation des différentes tâches effectuées tout au long de la journée. **RÉSULTATS et DISCUSSION.** Cette étude fournit des renseignements importants au sujet de l' "architecture résistante" qui détermine le contexte spatial / émotionnel où le directeur tente de mener à bien ses rôles de leadership éducatif, des informations essentielles qui peuvent être utilisées pour la transformation du contexte dans lequel le directeur de l'éducation secondaire exécute sa tâche directive et pour améliorer leurs conditions de travail.

Mots clés: *Le leadership, La gestion des tâches, Le leadership pédagogique, Les émotions.*

Perfil profesional de los autores

Cristina Moral Santaella

Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación son formación del profesorado, investigación cualitativa y liderazgo pedagógico.
Correo electrónico de contacto: cmoral@ugr.es

Francisco Javier Amores Fernández (autor de contacto)

Becario FPU del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela HUM-386). Sus líneas de investigación son exclusión social y educativa, fracaso escolar y liderazgo pedagógico.
Correo electrónico de contacto: amores@ugr.es
Dirección para la correspondencia: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n. CP 18071. Granada, España.

ANÁLISIS DEL SISTEMA ESPAÑOL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN. UNA REVISIÓN CRÍTICA

Analysis of the spanish system of education indicators. A critical review

PILAR TOMÁS GIL
UNED

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66209

Fecha de recepción: 8-7-13 • Fecha de aceptación: 12-12-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Pilar Tomás Gil. Email: pilartomas@cop.es

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo final es el de decidir sobre la utilidad y aplicabilidad del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación a la mejora de la calidad de los centros educativos. En una primera etapa nuestra atención se ha centrado en la revisión y valoración de las características de este importante documento. **MÉTODO.** Abordamos un detallado análisis de las diferentes versiones del citado, diferenciando las propuestas del 2000 al 2009 de otras versiones más recientes, publicadas a partir de 2010, a fin de valorar los cambios realizados en las mismas. **RESULTADOS.** La reestructuración que se ha hecho del sistema de indicadores, con la eliminación de dimensiones e indicadores que lo formaban inicialmente, no resulta positiva, puesto que supone la pérdida de información altamente significativa tanto para los responsables del sistema como para todos aquellos de cuyo hacer pedagógico depende la calidad de la educación. **DISCUSIÓN.** Si bien es cierto que una característica deseable del Sistema Estatal de Indicadores sería lograr el máximo de información con el mínimo número de indicadores, la reducción de los mismos debería estar fundamentada en la potencia explicativa y utilidad que estos puedan tener para la mejora del sistema educativo, y no en una mera simplificación del mismo.

Palabras clave: *Calidad de la educación, Evaluación, Indicador.*

Introducción

La evaluación es una potente herramienta y un instrumento eficaz que puede, y debe, contribuir a la mejora de los sistemas educativos, ayudando a conseguir un óptimo nivel de calidad de los mismos.

En pro de la calidad surgen en los países avanzados iniciativas de evaluación de dichos sistemas “estructurándose en dos grandes enfoques: indicadores y estudios” (De la Orden y Jornet, 2012: 74).

Los enfoques basados en estudios consisten en la administración de pruebas estandarizadas para valorar el desempeño de muestras de alumnos en diferentes materias (De la Orden y Jornet, 2012). Dentro de este enfoque podríamos mencionar, entre otros, el *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*, conocido por sus siglas en inglés (PISA) o el *Estudio Internacional de la Comprensión Lectora* (PILRS).

Por otro lado, los enfoques basados en indicadores aportan datos o resultados que informan acerca de determinadas características del sistema (De la Orden y Jornet, 2012).

“Su propósito fundamental consiste en reducir la complejidad del ámbito al que se refieren a una colección manejable de datos significativos, permitiendo su interpretación y su diagnóstico, apoyando los procesos de toma de decisiones y orientando la acción” (Tiana, 2006: 66).

Para abordar la recopilación de datos acerca de los sistemas educativos “la UNESCO, la OCDE y Eurostat han trabajado en la elaboración de sistemas de indicadores. El más conocido es el *Proyecto INES* (Indicators of National Education System) de la OCDE que publica anualmente *Education at a Glance*” (Tchatchoua, Martin, Sauvageot, 2001: 66).

La presentación de los indicadores internacionales se divide en una serie de grandes ámbitos

que, a partir del año 2002, se concretan en: “la expansión de la educación y los resultados educativos, beneficios sociales y económicos de la educación, la financiación de la educación y el entorno de los centros educativos y el aprendizaje” (OCDE, 2002)¹.

En España, en 1993, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación² asumió la elaboración de un Sistema Estatal de Indicadores de la Educación³ con el propósito de recoger información relativa “tanto a los factores contextuales del sistema educativo, como a los costes, el funcionamiento y los resultados del mismo” (INCE, 2000: 10), pero, como resultado de las modificaciones realizadas en la estructura del sistema, desde 2010, se observa la desaparición de datos sobre *contexto y procesos educativos*, lo que nos ha llevado a plantear la revisión y el análisis de las citadas modificaciones.

El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación

El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación constituye una “línea de actuación de carácter estable” (INCE, 2000: 10) para aportar datos que, una vez analizados, servirían para definir directrices en la toma de decisiones y valorar los resultados de las acciones emprendidas.

Estructura y marco de referencia

El marco que sirvió de referencia para proponer los primeros indicadores fue el esquema *contexto-recursos-escolarización-procesos educativos-resultados*, “similar al utilizado por otros sistemas de indicadores, como el proyecto INES de la OCDE” (IE, 2008: 2). Con reminiscencias de enfoques evaluativos como el de Stufflebeam en su modelo de evaluación de programas, conocido como modelo CIPP (contexto-entrada-proceso-producto)⁴, que ha servido de base para la construcción de la mayoría de indicadores internacionales y nacionales, se plantea que en los

sistemas educativos los factores de entrada (recursos materiales, alumnado, etc.) hacen que tengan lugar procesos y estos, dentro de un contexto determinado (valores sociales, expectativas, etc.), propician la consecución de determinados resultados (Gil, 2004: 6).

Se trata, acertadamente, de alejarse de “una perspectiva productiva en el sentido de que la educación se considera como una caja negra donde los *input* se trasforman en productos” (Sedel, 2004: 169).

Desde la primera versión del año 2000 hasta la propuesta de 2009 el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación se estructuraba en cinco grandes dimensiones que se correspondían con el esquema señalado. Sin embargo, en la versión de 2010 se aprueba una modificación importante “que ha consistido en simplificar y reducir el Sistema de Indicadores” (IE, 2010: 9) que alejándose del modelo de referencia, pasa a ofrecer información de tres grandes apartados, *escolarización y entorno educativo, financiación educativa y resultados educativos*, eliminando la

información acerca del *contexto* y los *procesos educativos*.

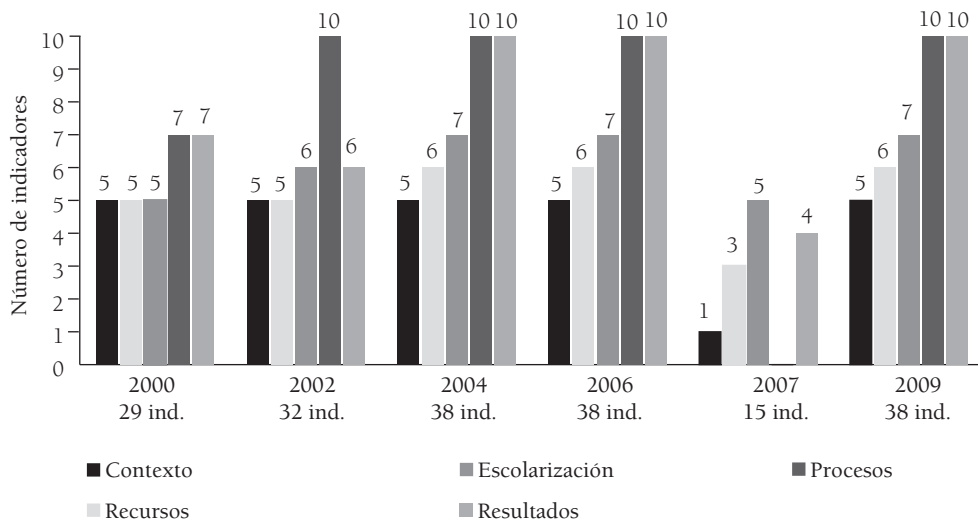
Respecto a la dimensión *contexto* se puede afirmar que su desaparición constituye una pérdida en la amplitud del marco teórico, ya que, de acuerdo con Scheerens, Luyten, Van Ravens (2011), los datos que aportaban deben considerarse como generadores de entradas, que determinan, o codeeterminan, la definición de los resultados deseados y que proporcionan retroalimentación sobre el funcionamiento del sistema.

Por otra parte, respecto a los indicadores de la dimensión *procesos*, Scheerens (2004) señalaba la necesidad de reconocer la naturaleza jerárquica de los sistemas educativos incluyendo los procesos a nivel de escuela o aula.

Versiones del Sistema Estatal de Indicadores de la educación

Hoy contamos con nueve ediciones del sistema de indicadores⁵ que se han modificado

FIGURA 1. Dimensiones y número de indicadores en las versiones de 2000 a 2009



continuamente, variando, en cada una de las publicaciones, el número de indicadores.

La primera versión del año 2000 estaba integrada por 29^o indicadores, figura 1, que se ampliaron a 32 en la del 2002.

En 2004 nuevamente se aumenta el número de indicadores pasando a ser de 38, manteniéndose los citados en la versión de 2006.

En la versión de 2007 se definen 15 indicadores como prioritarios, aunque solo se proporciona información de 13 de ellos, volviéndose, en el año 2009, a incluir los 38 indicadores de las versiones del 2004 y 2006 aunque sin datos referidos a los resultados de la educación secundaria.

En el año 2010, los indicadores se agrupan por primera vez en tres apartados: *escolarización y entorno educativo*, *financiación educativa y resultados educativos*, figura 2. Esta nueva estructura afecta al número de indicadores, que se reducen de 38 a 16 en las publicaciones del 2010 y 2011, pasando a ser de 18 en el 2012.

Estructura diferencial de las versiones 2000-2009

En las versiones del 2000 al 2009 la estructura del sistema englobaba cinco dimensiones, siendo variable el número de indicadores y subindicadores.

Los cinco indicadores agrupados en la dimensión *contexto* proporcionaban información general sobre el mismo, capital humano y expectativas sociales de la educación. Estos indicadores, incluidos en la tabla 1, se propusieron en la versión del 2000, y se mantuvieron en todas las versiones siguientes. En el año 2007 únicamente se valoró como prioritario el *C4 Nivel de estudios de la población adulta*.

Con la dimensión *recursos* se proporcionaban datos referentes a los recursos financieros, económicos y humanos. En la versión del 2000 se propusieron cinco indicadores, detallados en la tabla 2, manteniéndose este número en el 2002, donde el indicador *Rc2 Gasto público en educación*, se dividió en dos subindicadores.

FIGURA 2. Apartados y número de indicadores en las versiones de 2010 a 2012

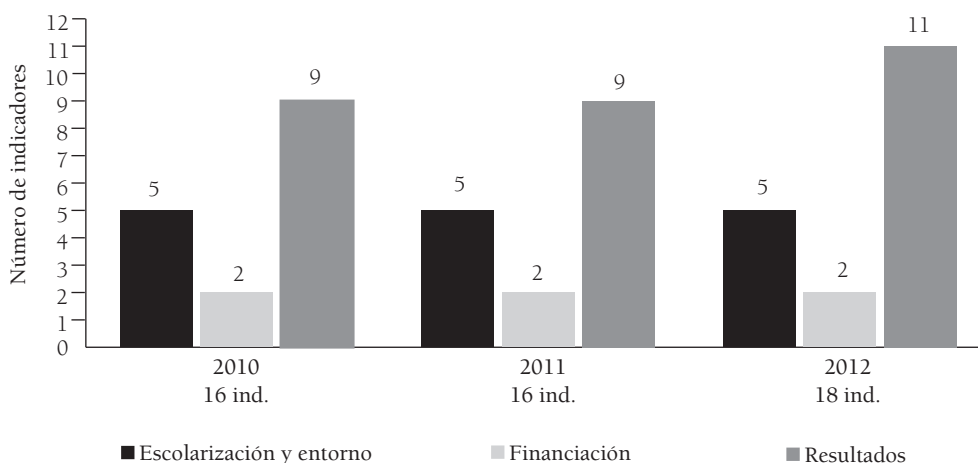


TABLA 1. Indicadores de la dimensión contexto

	2000	2002	2004	2006	2007	2009
Contexto	C1 Proporción de población en edad escolarizable	x	x	x	x	x
	C2 PIB por habitante	x	x	x	x	x
	C3 Relación de la población con la actividad económica	x	x	x	x	x
	C4 Nivel de estudios de la población adulta	x	x	x	x	x
	C5 Expectativas de nivel máximo de estudios	x	x	x	x	x

TABLA 2. Indicadores y subindicadores de la dimensión recursos

	2000	2002	2004	2006	2007	2009	
Recursos	Rc1 Gasto total en educación con relación al PIB	x	x	x	x	x	
	Rc2 Gasto público en educación	Rc2.1 Gasto público total en educación		x	x	x	x
		Rc2.2 Gasto público destinado a conciertos		x	x	x	x
	Rc3 Gasto en educación por alumno	x	x	x	x	x	
	Rc4 Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo	Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos		x	x	x	
		Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x	x	x	
	Rc5 Proporción de población activa empleada como profesorado	x	x	x	x	x	
	Rc6 Alumnos por grupo y profesor	Rc6.1 Alumnos por grupo educativo		x	x	x	
		Rc6.2 Alumnos por profesor		x	x	x	

En el 2004 se incorporó el indicador *Rc4 Tecnologías de la información y comunicaciones* en el sistema educativo con dos subindicadores. En el 2007 se establecieron como prioritarios todos aquellos indicadores relacionados con la inversión: *Rc1 Gasto total en educación con relación al PIB*, *Rc2 Gasto público en educación* y *Rc3 Gasto en educación por alumno*.

La dimensión *escolarización* aportaba información que permitía conocer las tasas de escolaridad de la población. En la versión del 2000 se propusieron cinco indicadores, como puede verse en la tabla 3, que se ampliaron en el 2002, al incluirse el indicador *E5.2 Alumnado extranjero*

y en el 2004 *E6-E7 Participación en el aprendizaje permanente*, quedando configurada la dimensión en siete indicadores con sus correspondientes subindicadores. Cinco de los siete indicadores fueron considerados como prioritarios en el 2007, recuperándose todos para la versión del 2009.

En la dimensión *procesos educativos*, con diez indicadores, nueve de ellos con sus correspondientes subindicadores, incluidos en la tabla 4, proporcionaban información acerca de la organización y funcionamiento de los centros, la práctica educativa y el clima escolar. Inicialmente se propusieron siete indicadores en esta

TABLA 3. Indicadores y subindicadores de la dimensión escolarización

		2000	2002	2004	2006	2007	2009
Escolarización	E1 Escolarización en cada etapa educativa	x	x	x	x		x
	E1.1 Escolarización y población escolarizable		x	x	x		x
	E1.2 Escolarización y financiación de la enseñanza		x	x	x		x
	E2 Escolarización y población	x	x	x	x		x
	E2.1 Escolarización en las edades de 0 a 29 años	x	x	x	x	x	x
	E2.2 Esperanza de vida escolar a los seis años.	x	x	x	x	x	x
	E3 Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios	x	x	x	x	x	x
	E3.1 Educación infantil	x	x	x	x	x	x
	E3.2 Educación secundaria	x	x	x	x	x	x
	E3.3 Educación superior	x	x	x	x	x	x
	E4 Acceso a la educación superior		x	x	x	x	x
	E4.1 Prueba de Acceso a la Universidad		x	x	x	x	x
	E4.2 Alumnado de nuevo ingreso a la universidad		x	x	x	x	x
	E5 Alumnado extranjero		x	x	x	x	x
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales	x	x	x	x		x	
E7 Participación en el aprendizaje permanente			x	x	x	x	

TABLA 4. Indicadores y subindicadores de la dimensión procesos educativos

		2000	2002	2004	2006	2007	2009
Procesos educativos	P1 Tareas directivas						
	P1.1 Perfil del director de centros educativos	x	x	x	x		x
	P1.2 Tiempo dedicado a tareas directivas		x	x	x		x
	P2 Número de horas de enseñanza						
	P2.1 Número de horas de enseñanza en educación infantil		x	x	x		x
	P2.2 Número de horas de enseñanza en Educación Secundaria Obligatoria		x	x	x		x
	P3 Agrupación de alumnos		x	x	x		x
	P4 Participación de los padres en el centro						
	P4.1 Pertinencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos	x	x	x	x		x
	P4.2 Participación de los padres en las actividades del centro	x	x	x	x		x
P5 Trabajo en equipo de los profesores							
P5.1 Trabajo en equipo de los profesores en educación primaria	x	x	x	x		x	
P5.2 Trabajo en equipo de los profesores en Educación Secundaria Obligatoria	x	x	x	x		x	

TABLA 4. Indicadores y subindicadores de la dimensión procesos educativos (cont.)

		2000	2002	2004	2006	2007	
Procesos educativos	P6 Estilo docente del profesor	P6.1 Estilo docente del profesor de educación primaria	x	x	x	x	x
		P6.2 Estilo docente del profesor de Educación Secundaria Obligatoria	x	x	x	x	x
	P7 Actividades del alumno fuera del horario escolar	P7.1 Trabajos escolares en casa	x	x	x	x	x
		P7.2 Actividades extraescolares	x	x	x	x	x
	P8 Tutoría y orientación educativa	P8.1 Tutoría y orientación educativa en centros de Educación Primaria			x	x	x
		P8.2 Tutoría y orientación educativa en centros de Educación Secundaria Obligatoria			x	x	x
	P9 Formación permanente del profesorado	P9.1 Formación permanente del profesorado de educación primaria	x	x	x	x	x
		P9.2 Formación permanente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria	x	x	x	x	x
	P10 Relaciones en el centro y en el aula	P10.1 Relaciones en los Centros de Educación Primaria	x		x	x	x
		P10.2 Relaciones en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria	x		x	x	x

dimensión, número que fue aumentando hasta llegar a diez en 2004. Ninguno de los indicadores de *procesos educativos* se definió como prioritario en 2007.

Los diez indicadores, nueve de ellos con subindicadores, de la dimensión *resultados educativos*, detallados en la tabla 5, median los resultados educativos de los alumnos, la promoción y certificación y el acceso al mundo laboral de los adultos. En el 2000, integraban la dimensión *resultados educativos* siete indicadores, número que se redujo a seis en el 2002 y que, a partir de ella, se concretó en diez indicadores con sus respectivos subindicadores. En el 2007 tres de los indicadores de esta dimensión fueron establecidos como prioritarios: *Rs3 Competencias clave a los 15 años*, *Rs5 Idoneidad de la edad del alumnado* y *Rs7 Tasa de graduación*. En la versión del 2009 se retomaron todos los indicadores a

excepción de los que hacen referencia a la Educación Secundaria Obligatoria.

Los cambios en las versiones de 2010 al 2012

A partir de 2010 el sistema de indicadores queda constituido por tres apartados, *escolarización y entorno educativo*, *financiación educativa* y *resultados educativos*, eliminándose muchos indicadores así como la reubicándose otros, como puede apreciarse en la tabla 6.

Aun cuando se señala que los indicadores de la antigua dimensión contexto desaparecen en esta versión, puesto que “procedían de organismos que elaboran estadísticas e indicadores que proporcionan información detallada y suficiente” (IE, 2010: 9), observamos, en las versiones de

TABLA 5. Indicadores y subindicadores de la dimensión resultados educativos

		2000	2002	2004	2006	2007	2009	
Resultados educativos	Rs1. Resultado en Educación Primaria	Rs1.1 Resultados en Conocimiento del medio natural, social y cultural			x	x	x	
		Rs1.2 Resultados en Lengua castellana	x	x	x	x	x	
		Rs1.3 Resultados en Lengua extranjera (Lengua inglesa)		x	x	x	x	
		Rs1.4 Resultados en Matemáticas	x	x	x	x	x	
	Rs2. Resultados en Educación Secundaria Obligatoria	Rs2.1 Resultados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia		x	x	x		
		Rs2.2 Resultados en Lengua castellana y Literatura	x	x	x	x		
		Rs2.3 Resultados en Lenguas extranjeras (Lengua inglesa)			x	x		
		Rs2.4 Resultados en Matemáticas	x	x	x	x		
	Rs3. Competencias clave a los 15 años de edad	Rs3.1 Competencia clave a los 15 años en Lectura			x	x	x	x
		Rs3.2 Competencias clave a los 15 años en Matemáticas			x	x	x	x
		Rs3.3 Competencias clave a los 15 años en ciencias			x	x	x	x
	Rs4. Adquisición de actitudes y valores	Rs4.1 Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria	x	x	x	x		x
		Rs4.2. Manifestación de conductas en los alumnos de Secundaria Obligatoria	x	x	x	x		
	Rs5. Idoneidad en la edad del alumnado	Rs5.1 Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	x	x	x	x	x	x
		Rs5.2 Alumnado repetidor				x	x	x
	Rs6. Abandono escolar prematuro				x	x	x	x
	Rs7. Tasas de graduación	Rs7.1 Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria			x	x	x	x
		Rs7.2 Tasa bruta de graduación en estudios secundarios posobligatorios			x	x	x	x
		Rs7.3 Tasa bruta de graduación en estudios superiores			x	x	x	x
		Rs7.4 Titulados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología			x	x	x	x
	Rs8. Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos	Rs8.1 Educación de los padres y educación de los hijos	x		x	x		x
		Rs8.2 Situación laboral de los padres y educación de los hijos	x		x	x		x
	Rs9. Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo	Rs9.1 Tasa de actividad según nivel educativo	x	x	x	x		x
		Rs9.2 Tasa de desempleo según nivel educativo	x	x	x	x		x
	Rs10. Diferencias de ingresos laborales según niveles de estudios	Rs10.1 Ingresos laborales y nivel de estudios			x	x		x
		Rs10.2 Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios			x	x		x

TABLA 6. Sistema estatal de indicadores, 2010-2012

			2010	2011	2012	Correspondencia 2000-2009
Financiación educativa	F1 Gasto total en educación	F1.1 Gasto total en Educación con relación al PIB	x	x	x	Rc1(C2)
		F1.2 Gasto público en educación	x	x	x	Rc2.1
		F1.3 Gasto público destinado a conciertos	x	x	x	Rc2.2
	F2 Gasto en educación por alumno	x	x	x	Rc3	
Escolarización y entorno educativo	E1 Escolarización y población	E1.1 Escolarización y población escolarizante en las edades de 0 a 29 años	x	x	x	E1.1 (C1)
		E1.2 Escolarización según titularidad	x	x	x	E1.2
		E1.3 Esperanza de vida escolar a los seis años	x	x	x	E2.2.
	E2 Tasas de escolarización en edades teóricas de los niveles no obligatorios (CINE 0,3,4,y 5)	E2.1 Educación Infantil	x	x	x	E3.1
		E2.2 Educación Secundaria Obligatoria	x	x	x	E3.2
		E2.3 Educación superior	x	x	x	E3.3
	E3 Alumnado extranjero	x	x	x	E5	
	E4 Alumnos por grupo y por profesor	E4.1 Alumnos por grupo educativo	x	x	x	Rc6.1
E4.2 Alumnos por profesor		x	x	x	Rc6.2	
E5 Participación en el aprendizaje permanente	x	x	x	E7		
Resultados educativos	R1 Competencias básicas en cuarto curso de educación primaria	R1.1 Competencia básica en comunicación lingüística	x	x		--
		R1.2 Competencia básica en matemáticas	x	x		--
		R1.3 Competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	x	x		--
		R1.4 Competencia básica social y ciudadanía	x	x		--
	R2 Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria	R2.1 Competencia básica en comunicación lingüística	x	x		--
		R2.2 Competencia básica en matemáticas	x	x		--
		R2.3 Competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	x	x		--
		R2.4 Competencia básica social y ciudadanía	x	x		--
		R2.5 Conocimiento cívico y ciudadano (ICSS)		x		--
	R3 Competencias a los 15 años	R3.1 Competencias clave a los 15 años en Lectura	x	x		Rs3.1
		R3.2 Competencias clave a los 15 años en Matemáticas	x	x		Rs3.2
		R3.3 Competencias clave a los 15 años en Ciencias	x	x		Rs33
	R4 Idoneidad en la edad del alumnado	R4.1 Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	x	x	x	Rs5.1
		R4.2 Alumnado repetidor	x	x	x	Rs5.2

TABLA 6. Sistema estatal de indicadores, 2010-2012 (cont.)

		2010	2011	2012	Correspondencia 2000-2009	
Resultados	R5 Abandono escolar prematuro	x	x	x	Rs6	
Educativos	R6 Tasa de graduación (CINE 2, 3,5 y6)	R6.1 Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria	x	x	x	Rs7.1
	R6.2 Tasa bruta de graduación en estudios secundario segunda etapa	x	x	x	Rs7.1	
	R6.3 Tasa bruta de graduación en estudios superiores	x	x	x	Rs7.3	
	R6.4 Tasa de graduados superiores en Ciencias, Matemáticas y Tecnología	x	x	x	Rs7.4	
	R7 Nivel de estudios de la población adulta	x	x	x	C4	
	R8 Tasa de actividad y desempleo según nivel educativo	R8.1 Tasa de actividad según nivel educativo	x	x	x	Rs9.1
		R8.2 Tasa de desempleo según nivel educativo	x	x	x	Rs9.2
	R9 Diferencias de ingresos laborales según el nivel de estudios	R9.1 Ingresos laborales según el nivel de estudios	x	x	x	Rs10.1
		R9.2 Ingresos laborales por sexo y nivel de estudio	x	x	x	Rs10.2
	R10 Competencias lingüística en lenguas extranjeras	R10.1 Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas. Primera lengua			x	--
		R10.2 Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas. Segunda lengua			x	--
R11 Formación del profesorado en Matemáticas				x	--	

2010 a 2012, que se ha mantenido el *C4 Nivel de estudios de la población adulta*, aunque ha pasado a formar parte del apartado resultados educativos como el R7.

Del mismo modo se integran los datos proporcionados por dos de los indicadores, *C1 Población en edad escolarizable* y *C2 PIB por habitante*, en los subindicadores *E1.1. Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años* y *F1.1 Gasto total en educación con relación al PIB*, relacionando la información que aportaban con aspectos significativos para la educación.

De los indicadores que integraban la dimensión *recursos*, se mantienen aquellos referentes a los

recursos financieros pasando a formar parte del apartado *financiación educativa*. Los indicadores *Rc4 Tecnologías de la información y comunicación*, y sus subindicadores, y el *Rc5 Proporción de población activa empleada como profesorado* desaparecen del sistema, manteniéndose el *Rc6 Alumnos por grupo y profesor*, que pasa a incluirse en el apartado *escolarización y entorno educativo* con el mismo nombre.

La mayoría de los indicadores de la antigua *dimensión escolarización* se agrupan en el apartado *escolarización y entorno educativo*. Se eliminan el *E1 Escolarización en cada etapa educativa* y el subindicador *E1.2 Escolarización y financiación de la enseñanza*, conservándose el *E1.1 Escolarización y población escolarizable*

que se combina con el subindicador E2.1 de las antiguas versiones (2000-2009) para pasar a llamarse E1.1 *Escolarización y población escolarizante en las edades de 0 a 29 años*. El subindicador E1.2 *Escolarización según la titularidad* se corresponde con el E1.2 de las versiones anteriores. Aunque se le ha cambiado el título, *Escolarización y financiación de la enseñanza*, el contenido sigue siendo el mismo. Desaparecen definitivamente el E4 *Acceso a la educación superior* y los subindicadores que lo formaban, así como el E6 *Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales*.

En la versión del 2010 la dimensión *procesos educativos* “también ha desaparecido, pues a las dificultades para su elaboración se añade la poca consistencia de los datos, al proceder de estudios de evaluación cuyo objetivo principal no es precisamente medir los procesos educativos” (IE, 2010: 9).

El cambio más importante en los indicadores de *resultados educativos* es que se elimina cualquier referencia a los resultados obtenidos por los alumnos para centrarse en la adquisición de competencias, siendo sustituidos el Rs1 *Resultados en educación primaria* y el Rs2 *Resultados en Educación Secundaria Obligatoria* por R1 *Competencias básicas en cuarto curso de educación primaria* y R2 *Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria*. Además se señala que las citadas competencias no se deben identificar con ninguna materia. Junto a lo anterior desaparecen los indicadores Rs4 *Adquisición de actitudes y valores, con sus dos subindicadores*, y el Rs8 *Educación y situación laboral de los padres y educación de sus hijos*.

Tanto en la versión de 2011 como en 2012 se proponen nuevos indicadores y subindicadores, en 2011 el R2.5 *Conocimiento cívico y ciudadano*, y en el 2012 el R10 *Competencia lingüística en lenguas extranjeras*, con dos subindicadores, y R11 *Formación del profesorado en matemáticas*.

Reflexiones acerca de los cambios del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación

Centrándonos en las modificaciones de las versiones publicadas desde el 2000 hasta el 2009, hay que señalar que el número de indicadores que se incluyen en ellas varía de una a otra aparentemente por la necesidad de que el sistema sea flexible y no fundamentándose en la relevancia de la información que aportan.

Resulta interesante observar que, según la versión de que en cada caso se trate, un mismo indicador proporciona información procedente de distintas fuentes: los padres, los alumnos, los jefes de estudio; o sobre diferentes actividades, y que no se incluya información sobre algunos de los indicadores, dificultando la visión longitudinal de los datos aportados.

Otro hecho llamativo es que algunas publicaciones simplemente reproducen los datos de las versiones anteriores, como en las versiones de los años 2004 y 2006.

El cambio de modelo en la versión de 2010 supone la reducción de dimensiones e indicadores con la consecuente pérdida de información. En este sentido, señala el profesor Pérez Juste (comunicación personal, noviembre de 2013),

“Se diría que los responsables han querido justificar una decisión, a nuestro juicio, pedagógica y políticamente incorrecta, aprovechando la oportunidad de un cambio de ciclo. En efecto, si bien es verdad que es deseable utilizar instrumentos de medida sencillos y breves siempre que no se reduzca la validez y valía de sus aportaciones, no lo es hacerlo eliminando dimensiones esenciales o indicadores de las diferentes dimensiones con valor para la toma de decisiones que se trate.”

Por otro lado, siendo el Sistema Estatal de Indicadores una propuesta de evaluación que aporta

datos o resultados que informan acerca de características del sistema educativo, y que hemos incluido dentro del *enfoque basado en indicadores*, llama la atención que algunos datos provengan de evaluaciones *del enfoque basado en estudios*, fundamentalmente realizada por organismos internacionales.

Un reflejo de lo anterior es la inclusión, en la versión del 2011, del subindicador R2.5 *Conocimiento cívico y ciudadano* con datos proporcionados por el Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (ICCS). Es difícil así no tener la impresión de que la propuesta de indicadores no se hace en relación a su relevancia para el Sistema Educativo Español sino en función de la información que proporcionen estudios externos.

Conclusiones

Aun cuando el número de indicadores varía continuamente de una versión a otra, la reestructuración del sistema propuesta en el 2010 supone una reducción significativa de indicadores, con la consiguiente pérdida de información de verdadera relevancia en algunos casos.

La reducción radical del número de indicadores en las publicaciones actuales, y la irregularidad de los mismos en las versiones anteriores, dificulta la pretendida aportación al estudio longitudinal del sistema educativo.

En este sentido, mientras que en su primera edición se defendía la idea de “una línea de actuación de carácter estable” tanto en la definición como en la construcción de los indicadores y en su perfeccionamiento, nuestro análisis ha puesto de relieve la falta de estabilidad en aspectos nucleares y decisiones a nuestro juicio equivocados.

Si bien es cierto que una cualidad deseable de todo sistema e instrumentos de recogida de datos es lograr el máximo de información con el mínimo de ítems —indicadores en nuestro caso— sorprende que en este punto los responsables lo

hayan intentado no tanto mediante un análisis de su potencia explicativa y utilidad sino con la simple eliminación de las dimensiones inicialmente establecidas.

Da la impresión de que la justificación no responde tanto a una valoración técnica del diseño cuanto a una decisión prefabricada para reducir drásticamente los indicadores. Desde luego, la dificultad existente para reunir información válida y fiable sobre los procesos educativos nunca debería pesar, y mucho menos ser decisiva, a la hora de eliminar indicadores.

A efectos prácticos todo lo anterior implica la desaparición de toda referencia a aspectos tan primordiales para la educación como la dimensión *contexto*, obviándose información a nivel sociológico y demográfico así como las expectativas de las familias, sin tener en cuenta la influencia que esta pueda tener en el proceso, la escolarización y los resultados académicos de los alumnos; más grave puede resultar la carencia de información sobre los *procesos educativos*, con aspectos tan relevantes como las *tareas directivas*, *el número de horas de enseñanza*, *el agrupamiento de alumnos*, *la participación de los padres en la educación*, *el trabajo en equipo de los profesores*, *los estilos educativos*, *la formación del profesorado o las relaciones en el centro y en el aula*, *la atención a la diversidad*, *las tecnologías de la información y la adquisición de actitudes y valores por parte de los alumnos*.

Junto a la pérdida de información, resulta llamativo justificar la eliminación de todos los indicadores de la dimensión *procesos educativos* amparándose en la dificultad de elaborar instrumentos de medida o en la poca consistencia de los datos que con ellos se proporcionaban, tras haberse incluido durante nueve años sin realizar ninguna revisión en las versiones en las que se proporcionaba información acerca de los mismos.

El resultado es que mientras los sistemas de indicadores fueron pioneros en aportar datos, supuestamente consistentes, significativos y de

calidad, sobre factores que influyen en la eficiencia, es decir, cómo se hacen las cosas para conseguir los resultados, suponiendo una propuesta de análisis integral del sistema educativo, con los últimos cambios pierden gran parte de su relevancia y utilidad de cara a la mejora del mismo o de sus diferentes componentes, proporcionando, únicamente, información de utilidad para los responsables del sistema educativo, no quedando “clara la utilidad de la información que aportan ni para los gestores políticos y/o académicos, ni para los educadores ni para las familias” (De la Orden y Jornet, 2012: 84).

En este sentido, aun cuando el Sistema Estatal de Indicadores va dirigido a la evaluación del sistema educativo, es importante señalar que “la evaluación macro ha de redundar finalmente en la mejora de las unidades micro en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Cano, 1998: 159), posibilidad que desaparece al eliminarse la información sobre los *procesos educativos*, pues, como señala Pérez Juste (2013: 606) resulta “muy chocante el abandono de la dimensión de procesos ya que es, precisamente, la que podría ofrecer información valiosa para explicar los resultados”.

Curiosamente, la eliminación de esta dimensión no se produce en otras propuestas como en la de la OCDE, donde se sigue incluyendo el apartado *Entorno de los centros educativos y el aprendizaje*, señalándose que en los centros es donde se produce el acto educativo y donde realmente la inversión y los recursos destinados a la educación

se transforman, por medio de lo que sucede en ellos, en los resultados del sistema educativo; algo similar puede afirmarse en relación a los indicadores publicados por Eurostat (EACEA P9 Eurydice, 2012) que incluyen el *Capítulo F: proceso educativos*.

De esta forma, siendo los datos proporcionados por parte de los indicadores los encargados de abrir la “caja negra” de los procesos escolares, el ámbito menos conocido y estudiado de la educación o, al menos, en el que menos experiencia se tenía y se tiene (Gil, 1999), es fácil observar un retroceso en las propuestas presentadas en las nuevas versiones, en relación a sus predecesoras, con lo que se vuelve a centrar la evaluación en los resultados obtenidos por los alumnos y se omite cualquier referencia al proceso de aprendizaje.

Para concluir, parece conveniente destacar que estas decisiones representan una verdadera amputación de las posibilidades de mejora del sistema educativo, que, en realidad, es lo que justifica todo planteamiento evaluativo: la toma de decisiones de mejora. En efecto: no podrán tomarse decisiones desde la ausencia de información, desde informaciones carentes de la suficiente fiabilidad y validez, desde la falta de estabilidad del sistema y de las fuentes consultadas y, por supuesto, desde la eliminación de indicadores. Todo ello representa una pérdida irreparable en relación con las pretensiones de quienes idearon el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

Notas

¹ Desde la publicación en 2002 de *Education at a Glance: OECD Indicators* hasta la del 2010 los indicadores se agrupan en estos cuatro apartados.

² El Instituto Nacional de Evaluación Educativa es el organismo responsable de la evaluación del sistema educativo en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/inee/> Desde su creación en 1990 ha variado su nombre, denominándose Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (INECSE), Instituto de Evaluación (IE) e Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

³ Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, define en el Artículo 3.3. "Elaborar un sistema estatal de Indicadores que permitan evaluar el grado de eficacia y eficiencia del sistema educativo".

⁴ The relevance on the CIPP evaluation model for educational accountability, en *Journal of Research and Development*, 1971

⁵ Publicadas en el 2000, 2002, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011 y 2012.

⁶ En algunas versiones se indica que inicialmente eran 30 indicadores.

Referencias bibliográficas

- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- De la Orden Hoz, A., y Jornet Meliá, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64 (2), 69-88.
- EACEA P9 Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [Última verificación: octubre 2013].
- García Garrido, J. M., Buj, A., González Anleo, J., Ibañez-Maitín, J. A., De la Orden Hoz, A., Pérez Iríarte, J. L., y Rodríguez Diéguez, J. L. (1997). *Elementos para un Diagnóstico del Sistema Educativo Español*. Madrid: MEC.
- Gil Traver, F. (1999). *Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares. Perspectiva española en el marco del Proyecto de los sistemas educativos de la OCDE*. Madrid: INCE.
- Gil Traver, F. (2000). Los indicadores como herramienta de evaluación en el campo de la educación. *Jornadas Red Mediterránea*. BIE Evaluación y Reformas. Madrid: INCE.
- Gil Traver, F. (2004). *Indicadores internacionales de calidad en los procesos escolares*. III Congreso ADIDE Andalucía: la inspección ante la evaluación de la calidad en educación. Huelva, 20 y 21 de febrero.
- Martin, M., y Sauvageot, C. (2001). *Constructing an indicator system or scorecard for higher education. A practical guide*. France: UNESCO.
- Pascual Barrio, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Puls*, 29, 43-58.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2004). Calidad de la educación e indicadores, un problema a resolver. *Jornadas de formación sobre indicadores de educación*. INECSE, Madrid, 1 de abril.
- Pérez Juste, R. (coord.) (2005). *Calidad en la Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC.
- Pérez Juste, R. (2013). Calidad de la Educación. Insuficiencias, inconsistencias e incoherencias del sistema. En *Conversaciones con un Maestro (Liberamicorum)*, 595-607. Madrid: Ediciones Académicas.
- Sarramona López, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Scheerens, J. (2004) Perspectives on Education Quality, Education Indicators and Benchmarking. *European Educational Research Journal*, 3 (1), 115-138.
- Scheerens, J., Luyten, H., y Van Ravens, J. (2011), Measuring Educational Quality by Means of Indicators. *Perspectives on Educational Quality, Springer Briefs in Education*, 1, 3-33.
- Sedel, J. (2004). Three Sets of Indicators on Education: Education at a Glance (OECD), Key Data on Education (European Union), The State of Education (French Ministry of Education). Elements of Comparison and Analysis. *European Educational Research Journal*, 3 (1), 139-176.
- Tiana Ferrer, A. (2006). Evaluación de la calidad en la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Revista Digital IDEA- La Mancha*, 3, 54-69.
- Tiana Ferrer, A. (coord.), Mateo Andrés, J., Mestres Gavarró, J., y Saez Brezmes, M. J. (2009). *Avuació de programes, centres i professorat*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Abstract

Analysis of the spanish system of education indicators. A critical review

INTRODUCTION. This work is part of a wider research the ultimate goal of which is to decide on the usefulness and applicability of the State System of Indicators of Education to improve the quality of schools. In a first step our attention has focused on the review and assessment of the characteristics of this important document. **METHOD.** We approached a detailed analysis of the different versions of the mentioned document, differentiating the proposals from 2000 to 2009 of those more recent, published since 2010, in order to assess the changes in these. **RESULTS.** The restructuring that has been made in the system of indicators, eliminating dimensions and indicators that were initially part of it, were not successful, since it involves the loss of highly significant information for the system managers and for those who are directly responsible for the quality of education. **DISCUSSION.** While it is true that a desirable feature of the State System of indicators would be to achieve the maximum information with the minimum number of indicators, reducing them should be based on the explanatory power and usefulness these may have for improving the educational system, and not a mere simplification of it.

Keywords: *Quality of education, Evaluation, Indicator.*

Résumé

Analyse du système espagnol d'indicateurs de l'éducation. Examen critique

INTRODUCTION. Ce travail fait partie d'une recherche plus étendue, dont le but ultime est de se prononcer sur l'utilité et l'applicabilité du Système National d'Indicateurs de l'Éducation pour améliorer la qualité des écoles. Premièrement notre attention s'est centrée sur l'examen et l'évaluation des caractéristiques de cet important document. **MÉTHODE.** Nous faisons une analyse détaillée des différentes versions du document mentionné, nous différencions les propositions de 2000-2009 avec les versions plus récentes, publiées à partir de 2010, afin d'évaluer les changements réalisés. **RÉSULTATS.** La restructuration produit dans le système d'indicateurs, avec l'élimination des dimensions et des indicateurs qui étaient initialement, une partie des mêmes, n'était pas positive, car elle implique la perte d'information très importante à la fois pour les responsables du système et pour tous ceux desquels dépend la qualité de l'éducation. **DISCUSSION.** Bien qu'il soit vrai qu'une caractéristique souhaitable du Système National d'Indicateurs serait d'atteindre le maximum d'informations avec le minimum d'indicateurs, une réduction doit être fondée sur le pouvoir explicatif et l'utilité qu'elles peuvent avoir pour améliorer le système d'éducation, pas une seule simplification de celui-ci.

Mots clés: *Qualité de l'éducation, Évaluation, Indicateur.*

Perfil profesional de la autora

Pilar Tomás Gil

Licenciada en Psicología por la Universidad de Valencia, licenciada en Psicopedagogía por la UNED, psicóloga general sanitaria, tutora en el Centro Asociado UNED Islas Baleares, Diploma de Estudios Avanzados (DEA), departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE I. Correo electrónico de contacto: pilartomas@cop.es
Dirección para la correspondencia: UNED Islas Baleares. C/ Torcuato Luca de Tena, 26, 5ºB. CP 07005. Palma de Mallorca (Islas Baleares), España.

DIFICULTADES PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO DE INFANTIL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MOTRIZ

Barriers perceived by pre-school teachers for the development of movement education

MARÍA-ÁNGELES-VALDEMOROS-SAN-EMETERIO, ANA-PONCE-DE-LEÓN-ELIZONDO,
EVA-SANZ-ARAZURI Y ROSA-ANA-ALONSO-RUIZ
Universidad de La Rioja

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66210

Fecha de recepción: 22-10-12 • Fecha de aceptación: 16-7-13

Autor de contacto / Corresponding Author: María Ángeles Valdemoros San Emeterio. Email: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

INTRODUCCIÓN. Se pretende descubrir las dificultades percibidas por el profesorado de infantil para el desarrollo de la educación motriz (EM), con el fin de establecer la base para la gestación de propuestas que optimicen el desarrollo de esta área, de la que se destaca su potencial para optimizar el desarrollo integral del niño. **MÉTODO.** Se ha empleado una triangulación metodológica con técnicas cuantitativas —Cuestionario validado sobre la educación para la salud a través de la EM en Educación Infantil (EI), a una muestra de 349 maestros— y cualitativas —grupo de discusión con 20 maestros de EI cuyas aportaciones fueron analizadas con el apoyo del *software NVivo 9*, validándose las categorías a través del juicio de expertos y aplicándose la fórmula Kappa de Cohen para medir la fiabilidad interevaluadores—. **RESULTADOS.** Siete de cada diez maestros encuestados tienen dificultades para trabajar la EM y un 24% de los discursos emanados de los grupos de discusión aluden a las mismas; al relacionar entre sí las características personales y contextuales con las variables a analizar se desprenden veintisiete relaciones significativas. **DISCUSIÓN.** La excesiva ratio, la escasez de recursos materiales, la carencia de espacios en el centro educativo y la falta de formación del profesorado se constituyen en las dificultades destacadas. Se revela que una ratio elevada y la desmotivación del docente se constituyen en dificultades susceptibles de solventar con la colaboración de otros profesionales y la realización de desdobles, así como mediante una formación inicial y permanente en esta área adaptada a las necesidades del profesorado. Se establecen diferencias significativas en la percepción de dificultades según la existencia de una sala de motricidad y de un polideportivo en el centro, así como con el hecho de impartir docencia en los centros rurales agrupados, no así en función de la edad del docente.

Palabras clave: Educación infantil, Educación motriz, Dificultades, Contexto, Perfil docente.

Introducción

La actividad motriz constituye un medio principal de comunicación y de relación del niño con los adultos y con su entorno próximo (Le Boulch, 1969; Vayer, 1985). El cuerpo, a su vez, se establece en un valor relevante, y su adecuada educación optimizará su funcionamiento y, por ende, el bienestar integral del niño (López, 2011).

Se concibe la educación motriz como “un proceso inteligente y consciente que permite al pequeño poner en juego, de manera simultánea, habilidades motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales” (Ponce de León, 2009: 11).

Numerosos autores se posicionan a favor de la educación motriz en la etapa de educación infantil, al poner de manifiesto que con ella se favorece la satisfacción de las necesidades básicas del niño, se mejora la creatividad motriz y se fomenta la adquisición de competencias físicas, psíquicas, emocionales y cognitivas (Gil Madrona, Contreras, Díaz y Lera, 2006; Justo y Franco, 2008; Ponce de León y Alonso, 2010); asimismo, es en la etapa de educación infantil cuando se sientan las bases de numerosas pautas de conducta que van a tener gran influjo sobre el desarrollo saludable en la etapa adulta (Serra, 2008).

No obstante, son numerosos los autores que se han hecho eco de las dificultades con las que se encuentra el maestro de educación infantil en el desarrollo de la educación motriz.

Así, en el ámbito nacional se destaca la carencia de recursos materiales, espacios e instalaciones, así como una inadecuada organización (Latorre, 2007; Moreno, Cascada, López, Gutiérrez y Fernández, 2004; Vaca, 2002).

Fuera de nuestras fronteras, autores como Bower, Hales, Tate, Rubin, Benjamin y Ward (2008), Brown, Pfeiffer, Mc Iver, Dowda, Addy y Pate (2009), Cardon, Van Cauwenberghe,

Labarque, Haerens y De Bourdeaudhuij (2008), y Dowda, Brown, McIver, Pfeiffer, O'Neill, Addy y Pate (2009), ponen igualmente de manifiesto que las condiciones espaciales —disponer de espacio suficiente para cada niño— y los materiales —contar con elementos móviles, como pelotas o aros—, así como las circunstancias temporales —tiempo dedicado a la actividad física— repercuten en la práctica motriz que puede desarrollar el docente, planteándole dificultades que condicionen el desarrollo de la misma.

En otras ocasiones, las dificultades se pueden originar por una falta de formación en educación motriz por parte del profesorado (García Monge, Bores y Martínez Álvarez, 2007; Latorre, 2007; Martín Domínguez, 2004; Moreno *et al.*, 2004; Serrabona, 2002).

Se intuye que las carencias formativas en educación motriz del maestro se asocian con una menor dedicación a este ámbito en el aula (Moreno *et al.*, 2004) y que es el alumnado que asiste a centros de Educación Infantil que poseen más recursos y están dirigidos por docentes con mejor formación en el área de educación motriz, quien demuestra niveles más altos de actividad física (Dowda, Pate, Trost, Almeida y Sirard, 2004).

En definitiva, se evidencia que los recursos materiales y espaciales, la organización del centro escolar y la formación de los maestros en referencia a la educación motriz se constituyen en factores susceptibles de influir en el desarrollo de este ámbito.

El objeto del presente estudio se centra en descubrir las principales dificultades que tiene el profesorado de educación infantil para el desarrollo de la educación motriz en sus aulas, con el propósito de obtener información del propio docente, que se establezca en la base para la gestación de propuestas de mejora que optimicen el desarrollo de esta área.

Método

Se ha empleado una triangulación metodológica con técnicas cuantitativas y cualitativas.

En la fase cuantitativa el universo de trabajo se integró por los maestros que se encuentran ejerciendo docencia en el segundo ciclo de EI en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja; este asciende a un total de 466 sujetos, el 94% mujeres y el 6% hombres.

En La Rioja el segundo ciclo de EI se imparte en centros de titularidad pública o concertada, ubicados geográficamente en la capital o resto de la provincia; el 44,6% se concentra en Logroño.

El tamaño muestral ascendió 349 profesores de educación infantil en activo (21 hombres y 328 mujeres, de 59 centros educativos riojanos), estimando un nivel de confianza del 95%, con un error de muestreo del 3% y considerando un 7% de pérdidas esperadas. Se empleó un procedimiento de muestreo estratificado por conglomerados con afijación de las unidades de primera etapa de forma proporcional, fraccionando la población objeto de estudio en estratos homogéneos atendiendo al lugar de trabajo (Logroño/provincia) y al tipo de centro (público/concertado). Los pesos de cada estrato de la muestra se fijan proporcionalmente al peso de cada colectivo, dentro del conjunto de la población de maestros de segundo ciclo de EI en plantilla. En una segunda etapa se establece un muestreo por conglomerados seleccionando centros educativos de manera aleatoria simple. Finalmente, las

últimas unidades muestrales se corresponden con todos los maestros de EI de los centros seleccionados.

El instrumento empleado fue el *Cuestionario sobre la educación para la salud a través de la educación motriz en educación infantil* (Sanz, Alonso, Valdemoros y Ponce de León, 2013). Este cuestionario, validado y configurado por un total de 33 ítems, fue empleado para recoger información sobre las variables de este estudio.

Para detectar las dificultades percibidas por el maestro de educación infantil en el tratamiento de la educación motriz se emplearon los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y el 27.

Un total de 13 variables fueron analizadas en este estudio, seis de ellas recogen información sobre las características personales de los maestros: edad de los participantes, titulaciones que posee el maestro, su situación administrativa, cargos de gestión, años de experiencia como maestro y, en concreto, como maestro de educación infantil. Otras seis a las características del contexto escolar: titularidad, ubicación, tamaño e instalaciones del centro, curso y número de alumnos al que imparte docencia. Por último, la variable central de este estudio recoge información sobre las dificultades en el desarrollo de la educación motriz.

El cuestionario fue administrado durante los meses de febrero y marzo del curso académico 2009-2010. La información fue recogida tras una entrega personal del cuestionario a cada uno

TABLA 1. Población y muestra

	Población			Muestra		
	Logroño	Provincia	Total	Logroño	Provincia	Total
Público	121	217	338	90	162	253
Concertado	87	41	128	65	31	96
Total	208	258	466	155	193	349

TABLA 2. Variables de análisis

Items	Preguntas	Respuestas
2	Edad	Menos de 30 años / De 31 a 40 años / De 41 a 50 años / de 51 a 60 años / Más de 60 años
3	¿Tienes otra titulación universitaria además de maestro en educación infantil?	No / Sí ¿cuál? o ¿cuáles?
4	Situación administrativa	Funcionario / Funcionario provisional / Interino / Contratado indefinido / Contratado temporal / Otra ¿cuál?
5	Experiencia docente como maestro, incluyendo el curso actual	Menos de 1 año / De 1 a 5 años / De 5 a 10 años / De 10 a 20 años / Más de 20 años
6	Experiencia docente en el nivel de educación infantil, incluyendo el curso actual	Menos de 1 año / De 1 a 5 años / De 5 a 10 años / De 10 a 20 años / Más de 20 años
7	Clase o tipo de centro en el que imparte docencia	a) Público / Privado-concertado b) Urbano / Rural / Centro Rural Agrupado —CRA— c) Una línea o menos de E.I. / Dos líneas de E.I. / Más de dos líneas de E.I. d) Dispone de polideportivo / Dispone de sala de motricidad / Dispone de patio
8	¿Ocupa alguno de los siguientes cargos? Puede marcar más de una opción	Director / Jefe de Estudios / Secretario / Coordinador de Ciclo / Profesor Tutor / Profesor de apoyo
9	Curso en el que imparte docencia	3 a 4 años (1º E.I.) / 4 a 5 años (2º E.I.) / 5 a 6 años (3º E.I.)
10	El número de alumnos al que imparte clase es	Menor de 15 alumnos / De 15 a 20 alumnos / De 20 a 25 alumnos / Más de 25 alumnos
27	¿Encuentra dificultades en el desarrollo de la educación motriz? Si su respuesta es afirmativa, señale las que considere y numérelas por orden de prioridad, otorgando un 1 al factor que estime que supone una mayor dificultad, y así sucesivamente.	Excesivo nº de alumnos / Escaso nº de alumnos / Corta edad de los alumnos / El centro no dispone de espacios / El centro dispone de espacios pero son para uso de otras etapas / Escasez de tiempo / Escasez de recursos materiales / Escasez de recursos personales / Rigidez horaria / Falta de formación / Falta de motivación del profesorado / Otras / No existen factores que condicionen la práctica de la educación motriz

de los maestros seleccionados en la muestra. A los participantes se les pidió una colaboración anónima y voluntaria, así como sinceridad de respuesta.

Para el análisis de datos se calcularon los coeficientes V de Cramer para determinar la fuerza y

la dirección entre la asociación bivariada que establece entre las dificultades percibidas en el tratamiento de la educación motriz con cada una de las variables restantes. Un análisis de regresión multinomial fue realizado para detectar los factores docentes que determinan las dificultades percibidas en el tratamiento de la educación

motriz. El nivel de significatividad fue establecido para un nivel de $p < .05$.

En la fase cualitativa participaron un total de 20 participantes, 12 pertenecientes a centros públicos y ocho a centros privados-concertados.

La técnica empleada fue el grupo de discusión. La selección de los participantes fue estructural, eligiendo la formación de los distintos colectivos según criterios de pertenencia. En todo momento se tuvo en cuenta el criterio de homogeneidad (en cuanto a colectivo), así como de equilibrio en el número de participantes en relación con su lugar de nacimiento y sobre tipo de centro. A través de un sorteo entre todos los maestros de EI en activo de La Rioja se seleccionó a 20 sujetos, de los que 16 aceptaron participar. Se establecieron dos grupos de discusión de ocho maestros cada uno, utilizando como criterio de formación de los mismos los años de experiencia docente en la etapa de infantil, configurándose uno de los grupos por ocho maestros con más de diez años de experiencia, y el otro por ocho docentes con menos de diez años de servicio. En la composición de los grupos se respeta la equiparación de los sujetos en relación a la ubicación geográfica del centro de pertenencia (perteneciendo cuatro participantes de cada grupo a la capital y otros cuatro a la provincia) y al tipo de centro en el que trabajan (perteneciendo, igualmente, cuatro participantes de cada grupo a centros públicos y otros cuatro a centros concertados).

Para analizar cualitativamente las dificultades percibidas por el maestro de educación infantil para el desarrollo de la educación motriz se generó una categoría conformada por 13 subcategorías coincidentes con las categorías del ítem número 27 del análisis cuantitativo.

Para el desarrollo del grupo de discusión, que tuvo lugar durante el mes de abril de 2010, se confeccionó un protocolo de seguimiento con cuestiones que no declaraban específicamente el contenido de análisis, con el fin de obtener una información más producto de la espontaneidad que de declaraciones condicionadas por una dirección excesivamente marcada del tema objeto de análisis.

Con el fin de optimizar la validez del protocolo, solo un investigador fue responsable del análisis de los datos.

Las aportaciones de este grupo de discusión fueron analizadas con el *software NVivo 9*. Las categorías y subcategorías de análisis fueron validadas por el juicio de cinco expertos profesores-investigadores universitarios del ámbito de la educación, en general, y de la educación física, en particular. Se aplicó la fórmula Kappa de Cohen para medir la fiabilidad interevaluadores obteniendo una fiabilidad muy satisfactoria, dado que en referencia al grado de correlación entre expertos se obtuvo una varianza de 1 (Muy Bueno)

TABLA 3. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías
Dificultades en el desarrollo de la educación motriz	Excesivo nº de alumnos / Escaso nº de alumnos / Corta edad de los alumnos / El centro no dispone de espacios / El centro dispone de espacios pero son para uso de otras etapas / Escasez de tiempo / Escasez de recursos materiales / Escasez de recursos personales / Rigidez horaria / Falta de formación / Falta de motivación del profesorado / Otras / No existen factores que condicionen la práctica de la educación motriz

TABLA 4. Protocolo para el grupo de discusión

Protocolo para el seguimiento y análisis de los grupos de discusión		
Fecha de la sesión:	Colectivo:	Número de voluntarios participantes:
Preguntas para la discusión:		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desde vuestro punto de vista, ¿qué creéis que se entiende, entre el profesorado de educación infantil, por educación motriz? ✓ Desde vuestro punto de vista, ¿qué creéis que se entiende, entre el profesorado de educación infantil, por educación para la salud? ✓ ¿Qué importancia pensáis que se le da a la educación motriz dentro de la educación infantil en relación con la que se le da a otros contenidos? (lecto-escritura, lógico-matemática, educación artística, plástica, música, etc.). ✓ ¿Qué importancia pensáis que se le da a la educación para la salud dentro de la educación infantil en relación con la que se le da a otros contenidos? (educación vial, educación para la paz, educación afectivo-sexual, prevención de riesgos, etc.). ✓ ¿Qué contenidos pensáis que se trabajan con más frecuencia en educación motriz? ✓ ¿Qué contenidos pensáis que se trabajan con más frecuencia en educación para la salud? ✓ ¿Qué factores son los que más condicionan la puesta en práctica de la educación motriz? ¿Qué aspectos son los que más afectan a la hora de trabajar la educación motriz? ✓ ¿Qué factores son los que más condicionan la puesta en práctica de la educación para la salud? ¿Qué aspectos son los que más afectan a la hora de trabajar la educación para la salud? ✓ ¿Cómo pensáis que se podría trabajar la educación para la salud desde la educación motriz o a partir de la educación motriz? Vuestras respuestas que atiendan al aula y al centro escolar. 		
Observaciones:		

TABLA 5. Coeficientes Kappa

Investigador principal	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4
Medida de acuerdo Kappa	.72	1	1	1
Grado de acuerdo según Landis y Koch	Bueno [0.6-0.8]	Muy bueno [0.8-1]	Muy bueno [0.8-1]	Muy bueno [0.8-1]

con tres de los expertos y de .72 (Bueno) con uno de ellos (Cohen, 1960); lo que verifica las categorías empleadas en la presente investigación.

Después de que el sistema de categorías fuera validado, fue un único investigador quien se responsabilizó de analizar el contenido de las unidades textuales.

Resultados

Siete de cada diez maestros de infantil constatan algunas dificultades para trabajar la educación motriz.

Los indicadores expresados en la tabla 3 recogen las principales dificultades manifestadas por los maestros.

TABLA 6. Dificultades en EM. Fases cuantitativa / cualitativa

Dificultad en EM	Porcentaje Fase cuantitativa	Porcentaje Fase cualitativa
Excesivo número de alumnos	49,3%	14%
Escaso número de alumnos	0,9%	3%
Corta edad de los alumnos	10,1%	2%
El centro no dispone de espacios	25,5%	17%
El centro dispone de espacios pero su uso es para otra etapa educativa	14,3%	
Escasez de tiempo	19,8%	10%
Escasez de recursos materiales	30,7%	17%
Escasez de recursos personales	19,2%	15%
Rigidez horaria	13,8%	
Falta de formación del profesorado	22,9%	3%
Falta de motivación del profesorado	9,7%	8%
Otras dificultades	4,3%	2%

Se pone de manifiesto que una ratio excesiva, la escasez de recursos materiales, la carencia de espacios en el centro educativo y la falta de formación del profesorado se constituyen en las dificultades que en mayor porcentaje plantean los maestros de la etapa de infantil a la hora del desarrollo de la educación motriz. Además, el 24% de los discursos emanados de los grupos de discusión hacen referencia a algunas de estas dificultades.

“Si no tengo material, no tengo nada, y esto te desmotiva a la hora de preparar una sesión tan concreta [...]”.

“Yo creo que el problema del espacio es muy importante, porque si quieres hacer cosas, el espacio es vital, si no tienes un espacio [...] no puedes.”

“Hay que reconocer que las aulas de psicomotricidad no son tan amplias para acoger a 25 niños.”.

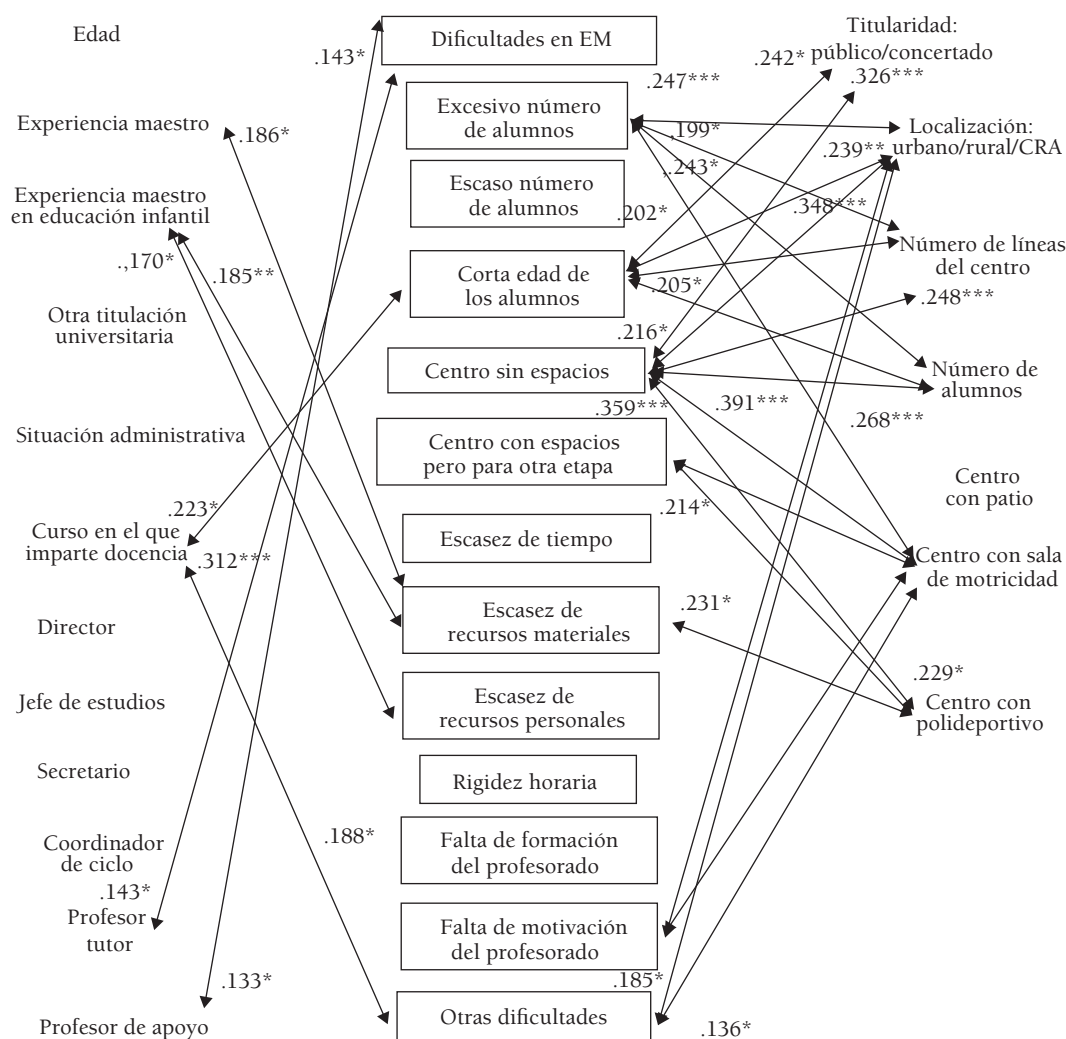
“Un factor que condiciona es la organización del centro, las personas de apoyo, si son ellos los que llevan a cabo la motricidad.”

“Vas cambiando de colegio y cada colegio es un mundo, hay colegios en los que jamás entra el profesor de educación física en los cursos de educación infantil mientras que en otros sí; en determinados colegios se hacen desdobles, en otros colegios no; dependiendo de donde te toca y lo que se haga en el centro pues te adaptas; si que hay mucha variedad.”

“Al final nos acabamos acostumbrando un poco a lo que tenemos alrededor, si vas a un centro en el que nadie hace psicomotricidad pues yo creo que lo vas a trabajar menos que si te motivas... Es muy importante en la psicomotricidad y en todo, contar con el apoyo de los compañeros y salvar las dificultades entre todos. Cuando eres tú sola, al final dices... paso, ficha... pues ficha.”

Al relacionar entre sí las características personales y contextuales con las variables del presente estudio se desprenden 27 relaciones estadísticamente significativas, de las cuales, nueve de ellas poseen un nivel de significatividad muy débil y 18 un nivel débil.

GRÁFICO 1. Relaciones entre el apartado “Dificultades para el desarrollo de la educación motriz” y el perfil del maestro. [↔: V de Cramer, ⇨: d de Somers]



La presencia de dificultades en el desarrollo de la educación motriz se relaciona con el desempeño de los cargos de *profesor de apoyo* (V de Cramer = .143 $p < .05$) y de *profesor tutor* (V de Cramer = .133 $p < .05$).

El excesivo número de alumnos en el desarrollo de la educación motriz se asocia con la existencia de sala de motricidad (V de Cramer = .202 $p < .05$),

con la ubicación del centro (V de Cramer = .247 $p < .001$), con el número de líneas de educación infantil de las que dispone el centro (V de Cramer = .199 $p < .05$) y con el número de alumnos a los que se imparte docencia (V de Cramer = .243 $p < .001$).

Los maestros que disponen de sala de motricidad en su centro señalan como dificultad prioritaria

para el desarrollo de la educación motriz el excesivo número de alumnos; reflejo de ello es que el 83,3% sitúa esta dificultad en primer lugar. Argumento que esgrimen con menor frecuencia los maestros de centros rurales agrupados y significativamente superiores entre los docentes que pertenecen a centros escolares ubicados en la capital de provincia.

Entre los docentes que consideran que el excesivo número de alumnos es una dificultad se destaca que aquellos que ejercen docencia a grupos entre 20 y 25 alumnos señalan dicho obstáculo

en los primeros puestos; prueba de ello es que un 62,4% lo sitúa en primer lugar.

La corta edad de los alumnos se relaciona con la titularidad del centro (V de Cramer = .242 $p < .05$), con la ubicación del mismo (V de Cramer = .239 $p < .01$), con el número de líneas de educación infantil de las que dispone el centro (V de Cramer = .205 $p < .05$), con el número de alumnos a los que se imparte docencia (V de Cramer = .216 $p < .05$) y con la docencia en el segundo (V de Cramer = .223 $p < .05$) y en el tercer curso de educación infantil (V de Cramer = .312 $p < .001$).

GRÁFICO 2. Excesivo número de alumnos como dificultad en función de la existencia de sala de motricidad

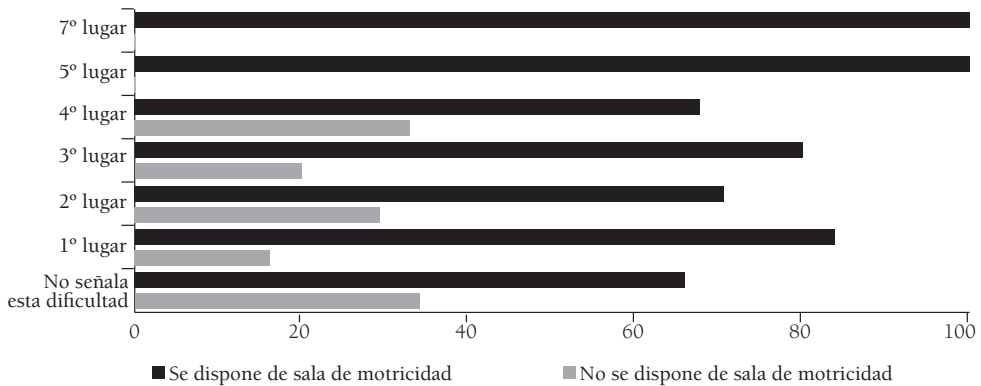
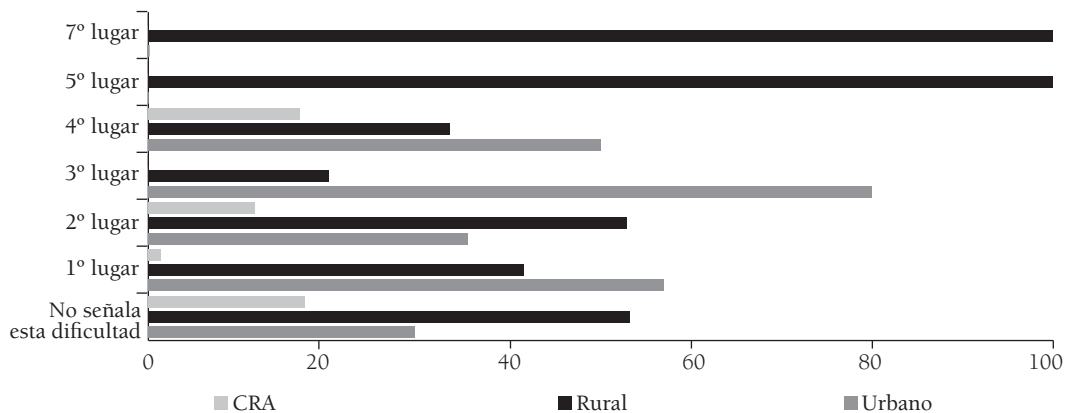


GRÁFICO 3. Excesivo número de alumnos como dificultad en función de la ubicación del centro



Los docentes pertenecientes a centros públicos señalan con menor frecuencia que la corta edad de los alumnos suponga una dificultad para el desarrollo de la EM; por su parte, los maestros de centros privados destacan este obstáculo en los primeros puestos; reflejo de ello es que un 85,7% lo sitúa en primer lugar.

Los docentes pertenecientes a centros rurales de La Rioja son los que sitúan en primer lugar la corta edad de los alumnos como dificultad para el desarrollo de la EM; también es la dificultad prioritaria para el 70% de los maestros de

centros pequeños de una sola línea o menos y para aquellos que en sus clases cuentan con 20-25 alumnos.

El centro no dispone de espacios para el desarrollo de la educación motriz se relaciona con la existencia de polideportivo en el centro (V de Cramer = .359 $p < .001$), con la existencia de sala de motricidad (V de Cramer = .391 $p < .001$), con la titularidad del centro (V de Cramer = .326 $p < .001$), con la ubicación del mismo (V de Cramer = .348 $p < .001$), con el número de líneas de educación infantil (V de Cramer = .248 $p < .01$) y con el

GRÁFICO 4. Excesivo número de alumnos como dificultad en función de la ratio

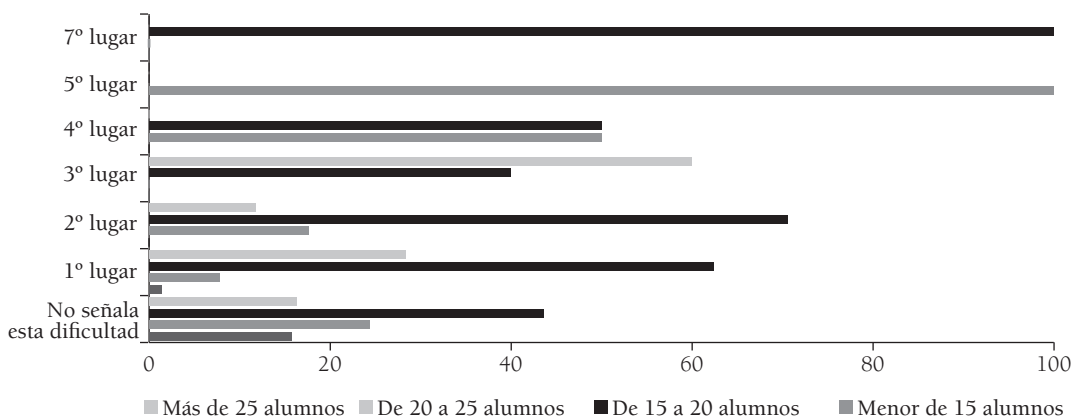


GRÁFICO 5. Corta edad de los alumnos como dificultad en función de la titularidad del centro

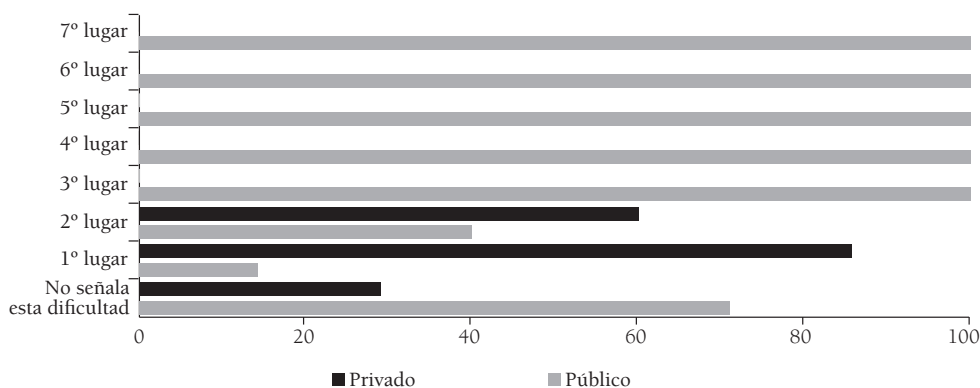


GRÁFICO 6. Corta edad de los alumnos como dificultad en función del número de líneas de EI del centro

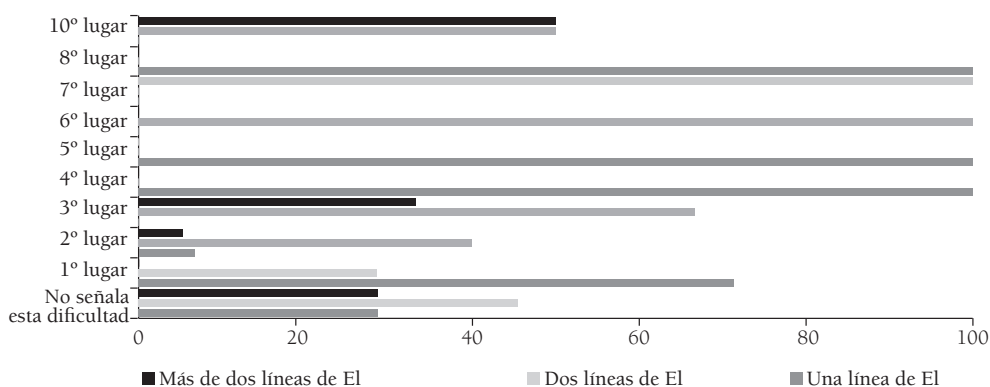
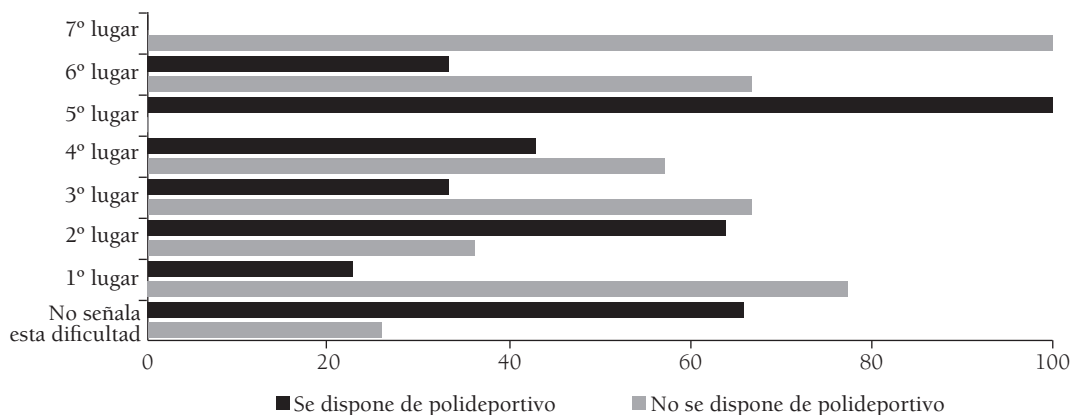


GRÁFICO 7. Falta de espacios como dificultad en función de la existencia de polideportivo en el centro



número de alumnos a los que se imparte docencia (V de Cramer = .268 $p < .001$).

Más de la mitad de los maestros que disponen de polideportivo en su centro no consideran una dificultad que el centro no disponga de espacios para el desarrollo de la educación motriz, mientras que siete de cada diez docentes que no disponen de polideportivo sitúan este obstáculo en primer lugar.

Asimismo, seis de cada diez maestros que disponen de sala de motricidad en su centro no consideran una dificultad que el centro no disponga

de espacios para el desarrollo de la educación motriz, mientras que más del 70% de los que no disponen de sala de motricidad sitúa esta dificultad en primer lugar.

De los maestros que consideran que no disponer de espacios en el centro supone una dificultad para el desarrollo de la EM, nueve de cada diez pertenecen a centros públicos y más de la mitad sitúan este obstáculo en primer lugar y pertenecen a Centros Rurales Agrupados —CRAs—.

También este obstáculo es reflejado en primer lugar y por aquellos maestros que pertenecen a

GRÁFICO 8. Falta de espacios como dificultad en función de la existencia de sala de motricidad en el centro

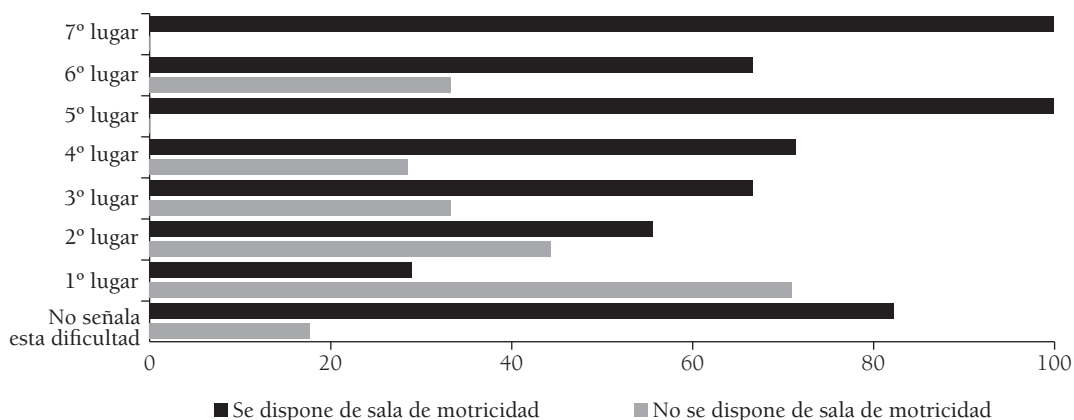
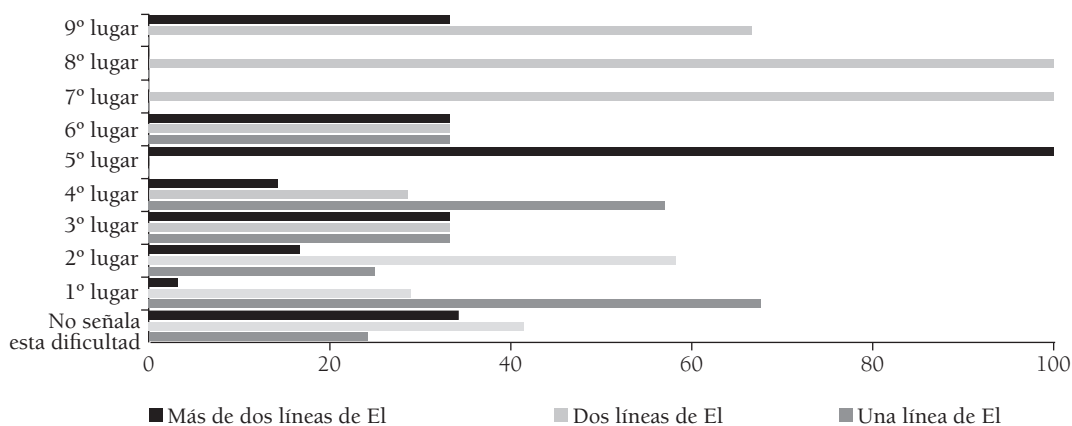


GRÁFICO 9. Falta de espacios como dificultad en función del número de líneas de EI del centro



centros que disponen de una línea o menos de educación infantil, mientras que, por el contrario, más de la mitad de los maestros que pertenecen a centros de dos líneas de educación infantil no consideran una dificultad que el centro no disponga de espacios.

El que el centro disponga de espacios para el desarrollo de la educación motriz pero su uso sea para otra etapa educativa se relaciona con la existencia

de polideportivo (V de Cramer = .214 $p < .05$) y de sala de motricidad en el centro (V de Cramer = .229 $p < .05$).

Los maestros que disfrutan de polideportivo o de sala de motricidad en su centro señalan con mayor frecuencia que el indicador el centro dispone de espacios para el desarrollo de la educación motriz pero su uso es para otra etapa educativa no supone una dificultad para la práctica de este ámbito.

La variable relacionada con la *escasez de tiempo para el desarrollo de la educación motriz* no se asocia con ninguna de las variables identificativas.

Por el contrario, la *escasez de recursos materiales para el desarrollo de la educación motriz* se relaciona con la *experiencia docente como maestro* (V de Cramer = .186 $p < .05$), con la *experiencia docente como maestro de educación infantil* (V de Cramer = .185 $p < .01$) y con la *existencia de polideportivo* (V de Cramer = .231 $p < .05$).

Por su parte, siete de cada diez maestros que disponen de polideportivo en su centro no señalan la escasez de recursos materiales como una dificultad para la práctica de la educación motriz.

La *escasez de recursos personales para el desarrollo de la educación motriz* se asocia, únicamente, con la *experiencia docente como maestro de educación infantil* (V de Cramer = .170 $p < .05$).

La *falta de formación para el desarrollo de la educación motriz* no se relaciona con ninguna de las características personales ni contextuales del maestro.

Cabe destacar la concordancia obtenida entre los resultados del cuestionario y de los grupos de discusión, dado que la única disarmonía detectada es que no se recoge ningún testimonio en los grupos de discusión que haga alusión a la edad de los alumnos como un condicionante para la práctica de la EM.

Discusión

La mayoría de los docentes riojanos de educación infantil considera que tiene dificultades a la hora de desarrollar su trabajo en torno a la educación motriz.

Las cuatro dificultades más señaladas son el excesivo número de alumnos, la escasez de recursos materiales, la inexistencia de espacios en el centro y la falta de formación del profesorado;

resultados que guardan sintonía con los obtenidos por Latorre (2007) y Moreno *et al.* (2004), quienes constatan que las instalaciones, los materiales y la falta de formación se constituyen en las principales limitaciones para el desarrollo de la motricidad.

Por otro lado, se han encontrado relaciones entre las dificultades para la práctica de la educación motriz presentadas por los maestros y las variables personales y contextuales de estos docentes; en concreto, las diferencias se dan con la existencia de sala de motricidad y de polideportivo en el centro, así como con el hecho de impartir docencia en los centros rurales agrupados.

De modo que los maestros que disponen de sala de motricidad y aquellos que ejercen docencia a grupos de entre 20 y 25 alumnos destacan en los primeros puestos la dificultad relativa al excesivo número de alumnos. Sin embargo, los profesores pertenecientes a CRAs, así como los maestros que no disponen de polideportivo ni de sala de motricidad en su centro señalan, como primera dificultad, que el centro no dispone de espacios. Se intuye que los docentes expresan como dificultad cuestiones externas dependientes de condiciones laborales relacionadas con los espacios disponibles y la ratio impuesta. Ante lo cual, se estima de gran interés descubrir si el cambio de estos condicionantes alteraría la percepción de dificultad de estos docentes.

No se llegan a descubrir diferencias significativas en función de la edad del docente, lo que discrepa con los resultados obtenidos por Moreno *et al.* (2004).

No obstante, nuestros resultados dan a conocer que dos de las dificultades señaladas por el profesorado objeto de análisis en el tratamiento de la educación motriz —excesivo número de alumnos y falta de formación por parte del profesorado— pudieran verse, en parte, solventadas con la colaboración de otros profesionales, como el profesor de apoyo, para la realización de dobles del grupo de alumnos para el desarrollo

de la educación motriz, así como mediante la configuración de cursos, talleres, seminarios, etc., que den respuesta a las demandas planteadas por los maestros en torno a estas temáticas.

Profundizando en este aspecto, se destaca que la mayoría de los docentes considera necesario recibir una mayor formación en el ámbito de estudio. Aunque será preciso analizar si la formación que ha recibido el profesorado hasta el momento ha sido la adecuada a sus necesidades, así como si le ha proporcionado confianza para impartir estos ámbitos, dado que, como afirman García Monge *et al.* (2007), incluso los docentes que han cursado materias relacionadas con la expresión y la comunicación corporal en su formación inicial declaran no sentirse seguros impartíendola.

La demanda de formación en educación motriz queda ampliamente justificada, al constatar que la mayoría de los maestros analizados afirma haber realizado entre ninguno y dos cursos de formación permanente relacionados con esta temática. Son resultados que concuerdan con los obtenidos por Alonso, Martín y Soto (2006), Martín Domínguez (2004), Moreno *et al.* (2004) y Serrabona (2002), quienes ponen de manifiesto que el profesorado no dispone de suficiente preparación para el trabajo de la motricidad, así como la necesidad de formación teórico-práctica al respecto.

Por el contrario, nuestros resultados no se avienen con los obtenidos por Latorre (2007), quien concluye que la mayoría de los docentes se sienten satisfactoriamente formados en su carrera en relación a la educación motriz, a pesar de que la misma proporción exprese la necesidad de formación complementaria.

Se considera que para que el desarrollo práctico de la motricidad se integre en el currículo de infantil se requiere una transformación de la organización y de la estructura del centro, unos espacios y materiales adecuados para la realización de proyectos de educación motriz, así como una formación inicial y permanente del profesorado.

Una limitación evidente de este estudio es la imposibilidad de detectar, e incluso de indagar, en aquellas diferencias que se deben al género del docente, dado que el colectivo de maestros de EI de La Rioja está configurado casi en su totalidad por mujeres (94%).

Estos resultados deben utilizarse con prudencia dado que, como el título reseña, se trata de dificultades percibidas, no pudiéndose confirmar que sean barreras reales, por lo que debería complementarse y contrastarse con un estudio observacional que detecte los inconvenientes que dificultan el desarrollo de la EM en el contexto escolar.

Referencias bibliográficas

- Alonso, P., Martín, D., y Soto, E. (2006). *La práctica psicomotriz en Educación Especial y Educación Infantil. Opiniones de los profesores*. Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La Educación retos del siglo XXI. Granada. España.
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., y Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34, 23-29. DOI: 10.1016/j.amepre.2007.09.022
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., Mc Iver, K. L., Dowda, M., Addy, C., y Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Development*, 80, 45-58. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L., y De Bourdeaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during

- recess. *International Journal Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 11. DOI: 10.1186/1479-5868-5-11
- Dowda, M., Brown, W. H., Mciver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L., y Pate, R. R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123, 261-266. DOI: 10.1542/peds.2008-2498
- Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., Almeida, M. J. C. A., y Sirard, J. R. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *Journal of Community Health*, 29 (3), 183-196. DOI: 10.1023/B:JOHE.0000022025.77294.af
- García Monge, A., Bores, N., y Martínez Álvarez, L. (2007). Aprender en la expresión y comunicación corporal escolar. *Ágora de la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 131-169. Recuperado de: http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_monge_bores_martinez_7.pdf
- Gil Madrona, P., Contreras, O. R., Díaz, A., y Lera, A. (2006). La educación física en su contribución al proceso formativo de la educación infantil. *Revista de Educación*, 339, 401-433. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre339/re33918.pdf?documentId=0901e72b81241be5>
- Justo, E., y Franco, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60 (2), 107-121. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717068>
- Latorre, P. A. (2007). La motricidad en Educación Infantil, grado de desarrollo y compromiso docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7), 1-7. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1838%20LatorreV2.pdf
- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- López, R. (2011). Los valores de la Educación Infantil en la Ley de Educación Andaluza y sus implicaciones educativas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (4), 83-94. Recuperado de: http://www.sepedagogia.es/Bordon_Volumen_63_Numero_4_2011.pdf
- Martín Domínguez, D. (2004). *La práctica psicomotriz en Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva: valoración de los profesores*. (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). Huelva, España. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2741>
- Moreno, J. A., Cascales, M., López, B., Gutiérrez, E. M., y Fernández, M. R. (2004). *Análisis de la motricidad en la etapa infantil según la edad y los años de experiencia del educador*. Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Cancún, México. Recuperado de: <http://www.um.es/univefd/anamot.pdf>
- Ponce De León, A. (coord.) (2009). *La educación motriz para niños de 0 a 6 años*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ponce De León, A., y Alonso, R. A. (coord.) (2010). *Motricidad en Educación Infantil. Propuestas prácticas para el aula*. Madrid: CCS.
- Sanz, E., Alonso, R. A., Valdemoros, M. A., y Ponce De León, A. (2013). Validación de un cuestionario que analiza cómo trabaja el profesorado de la etapa de infantil la educación para la salud desde el ámbito motor. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 35 (1), 9-34. Recuperado de: http://www.aidep.org/03_ridep/r35/r35art1.pdf
- Serra, J. R. (2008). *Factores que influyen la práctica de la actividad física en la población adolescente de la provincia de Huesca*. (Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza). Zaragoza, España. Recuperado de: http://zaguan.unizar.es/record/1903/files/TUZ_0027_serra_factor.pdf
- Serrabona, J. (2002). Un programa de actuación psicomotriz en las escuelas publicas de Terrassa. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 70-72, 85-96.
- Vaca, M. (2002). El tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 7, 99-113.
- Vayer, P. (1985). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.

Abstract

Barriers perceived by pre-school teachers for the development of movement education

INTRODUCTION. The difficulties perceived by preschool teachers to develop movement education (EM) are analyzed. The basis for the gestation of proposals that optimize the development of the movement area is established to optimize the integral development of the child. **METHOD.** A methodological triangulation has been employed with quantitative techniques—a validated questionnaire on health education through movement education in preschool centers, administered to a sample of 349 teachers—and qualitative—a focal group with 20 preschool teachers. Their discussions were analyzed with the support of NVivo 9 software. The categories were validated through expert judgment. Cohen's Kappa was used to measure reliability between experts. **RESULTS.** Seven out of ten teachers report difficulties in teaching movement education and 24% of focus group discussions allude to these difficulties. Twenty-seven significant relationships are detected between personal and contextual characteristics and barriers. **DISCUSSION.** The excessive number of students, the lack of material resources, the lack of facilities in preschool centers and the poor training of teachers are more perceived difficulties. A high number of students and teacher motivation can be solved with the help of other professionals and conducting split groupings and through initial and ongoing training in movement education adapted to the needs of teachers. There are significant differences in the perception of difficulties depending on the existence of movement classrooms and sports facilities in the center as well as on whether the center is a rural one, while no differences were found in relation to the age of the teacher.

Key words: *Preschool education, Movement education, Barriers, Context, Profile of teacher.*

Résumé

Difficultés perçues par le professeur d'infantile dans le développement de l'éducation motrice

INTRODUCTION. Il s'agit de découvrir les difficultés perçues par les enseignants de la petite enfance dans le développement de l'éducation motrice (EM), afin d'établir une base de propositions pour améliorer le développement de cette aire et son potentiel pour optimiser le développement intégral de l'enfant. **MÉTHODE.** une triple méthodologie a été employée avec des techniques quantitatives—questionnaire validé sur l'éducation à la santé à travers l'EM en maternelle (EI) sur un échantillon de 349 professeurs des écoles— et qualitatives—un groupe d'échanges avec 20 professeurs des écoles d'EI dont les apports ont été analysés à l'aide du Logiciel Nvivo 9, les catégories étant validées à travers une analyse d'experts et en appliquant la formule Kappa de Cohen afin de mesurer la fiabilité des inter-évaluateurs—. **RÉSULTATS.** Sept professeurs des écoles interrogés sur dix ont des difficultés pour travailler l'EM et 24% des discours émanant des groupes de discussion font référence aux mêmes difficultés; vingt sept relations significatives se détachent quand on met en relation entre elles les caractéristiques personnelles et contextuelles avec les variables à analyser. **DISCUSSION.** Le ratio excessif, le manque de ressources matérielles, le manque d'espaces dans l'école et le manque de formation du professorat constituent les difficultés les plus importantes. On met en évidence qu'un ratio élevé et la démotivation de l'enseignant constituent des difficultés susceptibles d'être surmontées par la collaboration avec d'autres professionnels et la réalisation de dédoublements, ainsi que grâce à une formation initiale et continue dans ce domaine, adaptée aux besoins du professorat. Des différences significatives dans la perception des difficultés apparaissent selon l'existence ou non dans l'école d'une

salle de motricité et d'une salle de sports, ainsi qu'avec le fait de dispenser un enseignement dans les "Centros Rurales Agrupados (CRA)", Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI), et non pas en fonction de l'âge de l'enseignant.

Mots clés: *Petite enfance, Éducation motrice, Difficultés, Contexte, Profil de l'enseignant.*

Perfil profesional de las autoras

María Ángeles Valdemoros San Emeterio (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora en el campo de los valores en el ocio. Miembro del equipo de investigación AFYDO (UR). Especialista universitaria en Educación para la Salud y experta en Animación Sociocultural. Secretaria de la *Revista Contextos Educativos* (UR). Miembro de la Red de Equipos de Investigación en Estudios de Ocio, "Red OcioGune". Autora de cinco libros y 25 artículos científicos y capítulos de libro.

Correo electrónico de contacto: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. Ciencias de la Educación. Universidad de La Rioja. C/ Luis de Ulloa, s/n. CP 26004. Logroño (La Rioja), España.

Ana Ponce de León Elizondo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Premio Extraordinario de Doctorado. IP del Equipo de Investigación AFYDO (UR) y de 14 investigaciones. Autora de 19 libros, 66 artículos científicos y capítulos de libro. Secretaria de la Red de Equipos de Investigación en Estudios de Ocio, "Red OcioGune". Directora de Estudios del Grado de Educación Primaria (2009, 2010). Directora y secretaria de la revista *Contextos Educativos*.

Correo electrónico de contacto: ana.ponce@unirioja.es

Eva Sanz Arazuri

Doctora en Educación Física por la Universidad de Zaragoza. Miembro del Equipo de Investigación AFYDO (UR). Investigadora en el campo del ocio y la actividad físico-deportiva. Miembro de la Red de Equipos de Investigación en Estudios de Ocio, "Red OcioGune". Directora de Estudios de Grado en Educación Primaria (2012). Miembro del equipo de dirección de la revista *Contextos educativos*. Autora de cinco libros y 35 artículos científicos y capítulos de libro.

Correo electrónico de contacto: eva.sanz@unirioja.es

Rosa Ana Alonso Ruiz

Doctora por la Universidad de La Rioja. Licenciada en Pedagogía y en Psicopedagogía. Diplomada en Magisterio en la especialidad de Educación Infantil con mención honorífica de reconocimiento al expediente académico. Profesora contratada interina en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja. Asesora de formación permanente del profesorado en el Centro de Profesores y Recursos de Logroño (2010-2011). Autora de tres libros (coordinadora en dos de ellos) y varios artículos científicos.

Correo electrónico de contacto: rosa-ana.alonso@unirioja.es

RECENSIONES / *BOOKS REVIEWS*

GARCÍA ARETIO, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis, 318 páginas.

Hablar en estos momentos de educación a distancia parece que es algo ya superado, cuando tenemos a nuestra disposición una tecnología que ha pulverizado todo límite de espacio y tiempo. Gracias a esta, contamos con todo tipo de vías de comunicación, de opciones tecnológicas que posibilitan una interacción personalizada y cada vez más cercana, independientemente de dónde estemos ubicados profesores y estudiantes, o si se trata de formación a pequeña o a gran escala. Sin duda, estamos ante una tecnología que deslumbra, que facilita enormemente la comunicación entre todos los actores que participan en un mismo proceso, que proporciona innumerables recursos y posibilidades para generar aprendizajes. Una tecnología de la que no podemos predecir si en algún momento llegaremos a verificar su límite o si tendremos que plantearnos otras vías de interacción, al contemplar que esta se haya agotado. O, si por el contrario, abrirá nuevas perspectivas para la formación, hasta ahora impensables, que posibilitarán incluso, en un futuro, nuevas vías para la obtención de las necesarias certificaciones de nuestros estudios.

Esta realidad tecnológica está ahí y debemos ser conscientes de ella y de las inmensas posibilidades instructivas y formativas que pone en nuestras manos. Ahora bien, lo que no podemos perder de vista es que estamos ante un proceso educativo y lo que se pretende es, sencillamente, formación. De ahí la relevancia de revisar de nuevo las bases conceptuales que explican y fundamentan este proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por la

tecnología. Una metodología que se asienta en la comunicación didáctica mediada por diferentes recursos, por distintas vías, y que persigue los mismos objetivos que la educación presencial, centrada en un espacio y tiempo determinado, y que complementa toda propuesta educativa en cualquier etapa vital. Reconocer y recordar estos supuestos es importante en estos momentos en que la tecnología parece autosuficiente en cualquier diseño instructivo, y que a muchos ha hecho olvidar la necesidad de revisar y seguir los principios teóricos que avalan todo proceso educativo.

Determinar qué es educación y qué no es resulta relevante en este momento de permanentes ofertas de cursos en línea, de propuestas de enseñanza virtual, digital y un largo etcétera. Recuperar los supuestos epistemológicos que garantizan una educación a distancia es determinante si queremos, realmente, generar aprendizaje. No olvidemos que estos se estructuran en función de tres componentes: la visión pedagógica de logros de aprendizajes valiosos (didácticos), el componente social plasmado en el diálogo que refuerza el hecho de la interacción y el componente tecnológico que asume la mediación que posibilita la necesaria comunicación. No podemos limitarnos a mostrar datos descriptivos, perfiles, resultados de una experiencia, etc., por muy positivas que estas sean, para describir una realidad y para explicarla, punto en el que se está abusando en estos momentos en la mayoría de las publicaciones científicas. Han de hacerse propuestas teóricas explícitas que puedan discutirse y vayan ampliando su grado de

consenso científico y así reforzar la calidad y los avances en los nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje digital. Ya a principios de este siglo, Garrison (2000) se preguntaba si ante los recientes avances tecnológicos, las proposiciones teóricas de la educación a distancia han seguido esa misma evolución. El desafío debería ser el saber proporcionar una base teórica que explique y se anticipe a las prácticas. Pero la realidad no ha sido esta, por lo que contar con textos como este, que presenten una sistematización del corpus teórico que confirma la educación a distancia y los diseños formativos que se desprenden de ella, supone un enorme respaldo para generar una educación a distancia de calidad. No se trataría, por tanto, solo de describir y reflexionar sobre el fenómeno innovador, sino de observar y comprender los hechos empíricos que muestra esta práctica educativa, como fuente para sistematizar el cómo de ese hacer tecnológico en enseñanza a distancia y el propio quehacer, e incluso la predicción (que será o qué podría ser), con el fin de reelaborar los principios, leyes y normas que posibilitan la práctica de una forma de enseñanza no presencial.

Práctica que genera un aprendizaje entendido como tarea compartida que nos debe obligar a nuevas formas de educación, metodologías diferentes, recursos y dispositivos múltiples que nos permitan dar respuestas a esos retos de la nueva sociedad. Es así que hoy se hace ineludible enfrentarse al aprendizaje a lo largo de la vida, al aprendizaje en línea, mediado, flexible, ubicuo, invisible... No cabe duda, la educación a distancia, objeto de este

libro, viene dando respuesta a estos cambios desde hace tiempo y más si cabe desde el inicio de la sociedad de la información a mediados del pasado siglo hasta estos momentos en que la sociedad digital penetra en todos nuestros espacios.

Recordemos a Christensen (1997), que refiere una innovación como disruptiva en el sentido de que un producto o servicio nace y pasado un tiempo se convierte en líder sustituyendo a otro anterior, un cambio brusco que rompe con el modelo anterior llegando, incluso, a hacerle desaparecer. En este sentido, la educación a distancia es, sin duda, un modelo pedagógico disruptivo, que ha sabido romper, en muchos casos de forma brusca, espacios, tiempos, métodos, recursos, roles, etc., de sistemas educativos clásicos. Y que, poco a poco, tal como destaca el autor, está ganando la partida a la educación presencial. Ahora bien, lo más importante es que no se pierdan los principios teóricos que logran el objeto que da sentido a esta metodología: la educación. Y precisamente de esto trata este libro, de revisar los fundamentos clave que dan sentido a la educación a distancia, independientemente de la tecnología en la que se apoye. Esta seguirá evolucionando y nos seguirá sorprendiendo, pero lo que debe conocer y dominar toda persona que quiera formar apoyándose en esta metodología son los principios clave que fundamentan esa acción como pedagógica. Y esto es justamente lo que nos aporta esta obra.

Marta Ruiz Corbella
Universidad Nacional de
Educación a Distancia (UNED)

POPHAM, J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea, 110 páginas.

El tema objeto de este libro es probablemente el más tratado en la literatura pedagógica. También su autor es de los más prestigiosos en el campo de la evaluación. Profesor emérito de la Universidad de California, James Popham ha dado infinidad de cursos de metodología didáctica a futuros profesores que concluían con la evaluación, tema al que ha dedicado preferentemente tanto su actividad docente, como su actividad investigadora. Se inicia el libro en la más pura tradición literaria con una frase lapidaria: "Este es un libro sobre evaluación en el aula, pero no trata de exámenes". Su objetivo es la formación ya que según sus palabras, la evaluación en el aula puede transformar de manera fundamental la forma de enseñar del profesor. El libro consta de siete capítulos en los que va acercando esa nueva realidad a los profesores que van progresivamente prestando más atención.

Los dos primeros capítulos se dedican a justificar la evaluación formativa, qué es y cómo usarla. Luego se diseñan marcos de trabajo para esa evaluación basada en la progresión del aprendizaje, su construcción, un estudio de caso y un ejemplo. Los capítulos del tres al seis pretenden hacer accesible una aplicación o nivel distinto de la evaluación formativa para uso del profesor. El primer nivel, los ajustes didácticos de los profesores, ayuda a los profesores a recoger evidencias para ajustar las actividades escolares presentes o futuras. Entiende que las actividades de evaluación formativa deben estar bien asentadas dentro del proceso de monitorización de la enseñanza, centrado en los ajustes

del planteamiento didáctico del profesor. Son cuatro los pasos del profesor en este primer nivel: identificar ocasiones para realizar ajustes, seleccionar los procedimientos de evaluación, establecer cuáles son los desencadenantes de un ajuste y finalmente realizar esos ajustes didácticos.

El segundo nivel, ajustes en las técnicas de aprendizaje de los alumnos, atiende al uso que los alumnos hacen de los resultados de la evaluación formativa para hacer ajustes en sus actividades de aprendizaje. Define las técnicas de aprendizaje como el modo en que los alumnos aprenden una cosa. En este nivel se trata de proporcionar a los alumnos evidencias basadas en la evaluación, de modo que puedan decidir si sus técnicas de aprendizaje están funcionando o necesitan replantearlas y ajustarlas. También consta de cuatro pasos que deben seguir los alumnos: considerar las ocasiones para realizar los ajustes; considerar los procedimientos de evaluación; considerar los procedimientos para los ajustes; considerar y ajustar las técnicas de aprendizaje que desencadenan los ajustes, siguiendo las indicaciones del profesor. El profesor debe tener el papel de facilitador en lugar de ser el único que toma decisiones.

El tercer nivel, cambiar el clima del aula, representa un cambio total en la cultura del aula, pretende pasar de la comparación de los alumnos entre sí, poniéndoles una nota, a generar evidencias sobre las que profesores y alumnos puedan hacer ajustes en lo que están haciendo. Requiere un cambio trascendente en la forma en que alumnos y profesores piensan qué está sucediendo

en el aula respecto a tres dimensiones: expectativas de aprendizaje, responsabilidad del aprendizaje y papel asignado a la evaluación en la clase. Otros dos prerrequisitos básicos son el compromiso con los objetivos del aprendizaje que han de alcanzarse y la resiliencia, que permita al profesor cambiar lo que no funcione. Los pasos sugeridos en esta etapa son cinco: distribuir una guía del clima del aula (reglas básicas comunes); buscar la confianza de los alumnos y alimentarla seriamente; modelar y reforzar la conducta apropiada; pedir consejo a los alumnos respecto al clima del aula y evaluar el estado afectivo de los alumnos. Para ello presenta un cuestionario sobre el clima afectivo del aula con cuatro niveles, para evaluar periódicamente las emociones de los alumnos con respecto al aula.

Finalmente, el nivel cuarto, la implementación a nivel de centro educativo, consiste en adoptar una visión de la escuela basada en el desarrollo profesional docente y uno o más niveles de evaluación formativa, a través de grupos de reciclaje profesional y de formación de profesores. Define la evaluación formativa como un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del estudiante, obtenida a través de la evaluación, es utilizada por los profesores para ajustar sus procedimientos

de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. Se trata de que profesores y alumnos mejoren lo que están haciendo a través de procesos de reflexión compartida. Sugiere el trabajo en comunidades de aprendizaje para reforzar las capacidades individuales en un área de interés común; también las estrategias combinadas para conseguir un mejor reciclaje profesional. Ese modelo comporta un esfuerzo bien elegido e implementado para que un mayor número de profesores empleen progresivamente este modelo. En el último capítulo se estudian las limitaciones reales de la evaluación formativa y un epílogo. Entiende que la evaluación formativa es cualquier cosa menos perfecta, pero siempre será mejor hacer algo sistemático que no hacerlo. Se trata, en suma, de transformar la manera de enseñar y evaluar del profesor.

Se trata de un libro ágil, interesante y técnico a la vez. La amplia experiencia del autor, un clásico ya en el campo de la evaluación, hace de su magisterio un privilegio y un placer el conocimiento que nos aporta. Imprescindible para quienes tienen que evaluar, pero lo quieren hacer educando también en esa fase.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

VITTADINI, G. Y GALÁN, A. (eds.) (2013). *Dall'uniformità alla differenziazione*. Le politiche pubbliche sull'università in Lombardia. ed. Il Mulino. Bologna. Italy, 361 páginas.

La afamada editorial italiana Il Mulino nos ofrece una obra muy sugerente en el momento de crisis económica que vivimos actualmente. Publicada en la colección Percorsi Economia, la obra aborda la

situación de la universidad italiana en una perspectiva multidisciplinar e internacional. El libro es el fruto de un proyecto de investigación europeo con sede en Milán dirigido por el profesor Arturo Galán.

Los editores son Giorgio Vittadini, catedrático de Metodología Estadística en la Universidad Milán-Bicocca, director de *Non Profit Review* y presidente de la Fondazione per la Sussidiarietà, y Arturo Galán, profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), vicepresidente de la Asociación para la Investigación y la Docencia *Universitas* y director de *Bordón*.

El libro comienza con una parte general en la que se analiza la importancia del capital humano para el desarrollo regional. En definitiva, un capital humano bien formado posibilita el desarrollo personal, regional y nacional, pero se pone el acento en toda la obra en el aspecto regional. En la formación del capital humano, la universidad juega un papel fundamental. Es aquí donde surge la cuestión de si las universidades italianas son competitivas y con calidad suficiente para contribuir al desarrollo del capital humano en la región de Lombardía. Para responder a esta pregunta se compara la situación de las universidades italianas con el resto de universidades europeas y extracomunitarias en los principales *rankings* mundiales de universidades.

En una segunda parte del libro se concreta la dimensión regional de las universidades de la rica región de Lombardía. Para ello, se dedica un capítulo a analizar la eficiencia de las universidades mediante análisis de fronteras estocásticas. La eficiencia se analiza como la

transformación de inputs (estudiantes matriculados, fondos recibidos, personal dedicado a la investigación, gestión) en outputs (graduados, producción investigadora, doctorados conseguidos, etc.). Para la medida de la producción investigadora en todas las áreas se recurre a las publicaciones de impacto en el *Journal Citation Reports* y al número de proyectos de investigación financiados. El segundo capítulo de esta parte se dedica al estudio empírico de la relación entre universidad, capital humano y mercado de trabajo. Para ello, se muestran los tipos de contrato que consiguen los graduados (temporal, indefinido, prácticas, etc.) en cada una de las grandes áreas científicas. Además, se describe la evolución de dichos contratos a los tres, seis, doce y veinticuatro meses. De esta forma, los autores llegan a establecer cuál es el rendimiento que ha generado la inversión en educación, distinguiendo entre las universidades de Lombardía y las áreas de estudio cursadas.

Un tercer capítulo de esta parte enfocada en el aspecto regional se centra en un estudio que sería importante replicar en España: la eficacia de las becas. Los autores realizan un estudio longitudinal para hacer el seguimiento de los alumnos que han sido becados por el gobierno. Los resultados son muy llamativos: en torno al 50% de los estudiantes pierden la beca entre el primer y el tercer año por no cumplir los requisitos de mérito exigidos. Por tanto, el procedimiento es muy ineficiente y se discute el sistema de selección de becarios y de dotación de becas a fondo perdido

cuando los resultados son negativos. Se plantea la posibilidad de becas-préstamo que tendrían que ser devueltas en el caso de no alcanzar los resultados esperados. El último capítulo de esta parte, a cargo de un profesor de Derecho administrativo, analiza hasta qué punto las regiones italianas (y, en concreto, la lombarda) pueden jugar un papel en la toma de decisiones sobre políticas públicas universitarias, en un modelo mucho menos descentralizado que el español. El análisis en materia constitucional y regional hace concluir que la región no tiene un gran espacio para la toma de decisiones, pero se vislumbran tres campos prometedores donde se podría incrementar el efecto de las políticas regionales: el apoyo a la investigación y la innovación, el sistema de asignación de becas y los cursos de formación.

La última parte del libro concluye con dos capítulos. En el primero se hace un estudio sobre el flujo migratorio de académicos italianos y sobre la capacidad de la universidad italiana para atraer académicos extranjeros. El estudio parte del elevadísimo número de investigadores italianos que trabajan en el extranjero y se realiza una encuesta en la que estos expatriados explican las razones que les llevaron a salir de su país y describen, desde su trabajo en universidades de prestigio internacional, cómo ven la universidad italiana y los cambios que son necesarios realizar. Muchas

claves del diagnóstico realizado no nos son ajenas, como los problemas de endogamia y no reconocimiento del mérito objetivo de los candidatos, la falta de apertura o la larga e insegura carrera académica. En el capítulo se analiza también la carrera académica italiana en comparación con otros países destacados en educación superior. El último capítulo aporta el estudio final del proyecto de investigación. A partir de las conclusiones recogidas en los capítulos anteriores, mediante la técnica Delphi, se indaga sobre cuáles deben ser las prioridades de reforma del sistema universitario lombardo. La consulta a cien expertos revela que la máxima preocupación está en la financiación de la investigación, en la necesidad de nuevos puestos para personal docente-investigador y en el incremento tanto de la cuantía de las becas como de los méritos exigidos para obtenerlas.

Se trata, pues, de un libro de investigación que aúna la perspectiva educativa, económica, sociológica, estadística y jurídica, escrito de un modo accesible al público en general y que aporta numerosas ideas, basadas en datos, sobre política universitaria, en un momento en el que la eficiencia en el uso de los recursos públicos disponibles es especialmente importante.

Ramón Pérez Juste
Universidad Nacional de
Educación a Distancia (UNED)

GLENN, C. L.; GROOF J. De y STILLINGS CANDAL, C. (eds.) (2012). *Balancing freedom, autonomy and accountability in education*. The Netherlands: Wolf Legal Publishers. 4 volúmenes de 314, 523, 415 y 298 páginas.

Se trata de una completísima obra que ofrece una comparación internacional sobre unos temas tan complicados y sensibles como son la libertad, la autonomía y la rendición de cuentas en educación. Más de cien reputados autores describen los sistemas nacionales de 65 países en relación con la libertad de los padres para elegir una escuela de confianza para sus hijos, la autonomía de los profesores para conformar una educación distintiva y la forma en que la administración educativa rinde cuentas para asegurar que cada estudiante es formado eficazmente. Los cuatro volúmenes, aparecidos a finales de 2012 pero que no han estado accesibles hasta bien entrado 2013, son la versión actualizada y ampliada de la edición de 2005.

Los editores de los tres primeros volúmenes de esta compilación son Charles Glenn, catedrático en políticas educativas de la Universidad de Boston, y Jan De Groof, profesor en el College of Europe y en Tilburg University y presidente de la European Association for Education Law and Policy. Participa con ellos en el cuarto volumen Cara Stillings Candal, directora de Investigación y Currículum en la National Academy of Advanced Teacher Education (NAATE).

La posición de los editores considera que la libertad educativa es importante porque los padres tienen un derecho fundamental, reconocido en el derecho nacional e internacional, para orientar el desarrollo de sus propios hijos y, por tanto, elegir una escuela en la que tengan plena confianza. Para muchos

padres, esto significará buscar una escuela que comparta sus puntos de vista sobre lo que es más importante en la vida (lo que incluye su concepción religiosa o filosófica del mundo). Afirman que negar esa elección, especialmente a los padres de escasos recursos, es injusto e indigno de una sociedad libre. También entienden que la autonomía escolar es importante porque es la condición previa esencial para la creación de escuelas con una misión y una forma de educar claramente definida y distintiva. Les parece claro que la existencia de escuelas diferentes proporciona una mejor educación para alumnos diferentes y que los profesores encuentran una mayor satisfacción profesional en las escuelas en las que comparten una visión común con sus colegas. En tercer lugar, la rendición de cuentas a partir de indicadores comparables es importante porque los alumnos de hoy serán los padres, los ciudadanos adultos y los trabajadores del mañana. La sociedad tiene un gran interés en asegurar que estén bien preparados para ello y que compartan los valores requeridos por una sociedad libre. La sociedad también tiene la obligación de asegurar que ningún niño o joven se vea perjudicado por padres o escuelas negligentes. Sería injusto dejar que las decisiones de los padres y los profesores puedan dar lugar a que algunos alumnos (normalmente los más desfavorecidos por motivos económicos o por pertenecer a minorías étnicas) reciban una educación peor.

El volumen 1 consiste en ensayos generales por parte de los editores y algunos colaboradores, que

proporciona los antecedentes históricos y jurídicos desde una perspectiva comparada. Entre los temas abordados podemos encontrar: religión y libertad de enseñanza, derecho a la educación, la dicotomía escuela pública-privada, descentralización y rendición de cuentas, sistemas de admisión de alumnos en los centros escolares, carácter propio de los centros religiosos y educación en valores. Además, se aportan cuatro revisiones generales sobre Asia, África, Europa del Este y Latinoamérica. Los editores parten de la premisa de que la libertad, la autonomía y la rendición de cuentas se consideran comúnmente como aspectos muy importantes, pero los responsables políticos no siempre prestan la suficiente atención a las tensiones que se producen entre ellos. Así, la libertad o la autonomía de las escuelas pueden ser sacrificados a favor de la rendición de cuentas o, al contrario, que sea la propia rendición de cuentas la que quede debilitada en un esfuerzo por proporcionar una gama más amplia de opciones para los padres y por dar más poder de decisión a las escuelas individuales. Los autores están convencidos de que un diseño y una implementación inteligentes pueden producir un equilibrio acertado entre libertad, autonomía y rendición de cuentas. Para ello, resulta esencial tener en cuenta los enfoques adoptados por los diferentes sistemas educativos y las consecuencias que estos provocan.

El volumen 2 incluye la descripción, en torno a los indicadores comentados anteriormente, de 40 países europeos. El volumen 3, por

su parte, es mucho más variopinto, dedicado a 20 países entre los que hay siete de Latinoamérica, Australia, Nueva Zelanda, Filipinas, Qatar, Israel, Sudáfrica..., e incluye tres capítulos dedicados a la situación en Estados Unidos.

El volumen 4, que no aparecía en la edición de 2005, es la continuación de los volúmenes 1-3, completando el enorme panorama de países presentados con otros importantes países de la región asiática (China, Japón, Corea), Rusia, India, Arabia Saudí y otros países más pequeños. Este volumen termina con dos importantes capítulos que ponen el punto de atención en el “educando”: uno presenta una comparación internacional sobre cómo la elección de centro (*school choice*), la autonomía y la rendición de cuentas impactan en los estudiantes y otro sobre la evidencia internacional en relación a los factores que afectan al rendimiento de los alumnos.

En definitiva, recomendamos esta obra para estudiantes, políticos y profesores que quieran hacerse una idea bastante precisa de cómo los sistemas educativos a nivel mundial afrontan algunas de las cuestiones que generan mayor controversia y que son fácilmente desvirtuadas en función de las distintas ideologías. Una panorámica así es una ayuda esencial para mirar estos problemas de forma más objetiva, considerando también los condicionantes jurídicos de las distintas decisiones y opciones que pueden adoptarse.

Arturo Galán
Universidad Nacional de
Educación a Distancia (UNED)

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista *Bordón* son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en *Bordón* en el futuro.
3. **Ética de publicación:** dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista *Bordón* con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en *Bordón* deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: *Bordón* acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Todos los trabajos deberán evitar cualquier mención a los autores y eliminar los datos dentro del artículo (autorreferencias en el texto y bibliografía) y en las etiquetas de identificación del autor (etiquetas que crea por defecto el formato Word en el menú *archivo — información/preparar*).
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los *criterios formales* y si se ajustan a la *política editorial* de *Bordón*. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista *Bordón* (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de *Bordón* o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de **un mes** para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las **6.500 palabras** en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la **hoja de datos** que se subirá a la plataforma como *fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”*, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.
 3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
 4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.

11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
 1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 200 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la *política editorial*. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEY WORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de recensiones (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 4. Filiación del autor de la recensión.
 5. Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ EDITORIAL. EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN. ¿UNA NUEVA CRISIS? / *EDUCATIONAL RESEARCH EVALUATION. A NEW CRISIS?*
Arturo Galán
- ◆ COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA SOSTENIBILIDAD: UN ANÁLISIS DESDE EL DIÁLOGO DISCIPLINAR / *CORE COMPETENCIES FOR SUSTAINABILITY: AN ANALYSIS FROM THE DISCIPLINARY DIALOGUE*
Pilar Aznar Minguet, María Ángeles Ull Solís, María del Pilar Martínez Agut y Alberto Piñero Guillamany
- ◆ DIFERENCIAS EN EL ESTATUS SOCIAL ENTRE ROLES EN "BULLYNG": UN ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO / *DIFFERENCES IN SOCIAL STATUS ACCORDING TO ROLE IN BULLYING: A SOCIO-METRIC ANALYSIS*
Fuensanta Cerezo Ramírez
- ◆ RADIOGRAFÍA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS: EVOLUCIÓN Y ANÁLISIS DE PLANES Y ESTRATEGIAS FORMATIVAS / *RADIOGRAPHY OF TEACHER TRAINING AT THE UNIVERSITY OF BURGOS: EVOLUTION AND ANALYSIS OF PLANS AND TRAININGS STRATEGIES*
Vanesa Delgado Benito y Raquel Casado Muñoz
- ◆ IDENTIDAD CULTURAL EN UNA SOCIEDAD PLURAL: PROPUESTAS ACTUALES Y NUEVAS PERSPECTIVAS / *CULTURAL IDENTITY IN A PLURAL SOCIETY: CURRENT PROPOSALS AND NEW PERSPECTIVES*
Juan Luis Fuentes
- ◆ ¿LOS TÍTULOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS ADAPTADOS AL EHEA EN ESPAÑA FORMAN DIRECTIVOS EMPRENDEDORES? / *DO BUSINESS DEGREES ADAPTED TO THE EHEA IN SPAIN DEVELOP ENTREPRENEURIAL MANAGERS?*
Antonia Mercedes García Cabrera, María de la Cruz Déniz Déniz, María Gracia García Soto, Josefa D. Martín Santana, Sonia María Suárez Ortega y María Katuska Cabrera Suárez
- ◆ LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA. BALANCE RETROSPECTIVO Y DESAFÍOS DE FUTURO / *LIVING TOGETHER AT SCHOOL AND THE TASK OF BUILDING ENGAGED CITIZENS FOR THE COMMUNITY: AN ANALYSIS OF PREVIOUS SCHOLARSHIP AND FUTURE CHALLENGES*
Laura García Raga y Ramón López Martín
- ◆ LA FINALIDAD POLÍTICA Y CÍVICA DE LA EDUCACIÓN. EL ORIGEN DE UNA TRADICIÓN HISTÓRICA EN ESPAÑA / *THE POLITICAL AND CIVIC PURPOSE OF EDUCATION. THE ORIGIN OF A HISTORICAL TRADITION IN SPAIN*
Juan Manuel Fernández-Soria y Alejandro Mayordomo Pérez
- ◆ ARQUITECTURA RESISTENTE DETERMINANTE DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA / *RESISTANT ARCHITECTURE DETERMINANT OF EDUCATIONAL LEADERSHIP IN SECONDARY SCHOOLS*
Cristina Moral Santaella y Francisco Javier Amores Fernández
- ◆ ANÁLISIS DEL SISTEMA ESPAÑOL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN. UNA REVISIÓN CRÍTICA / *ANALYSIS OF THE SPANISH SYSTEM OF EDUCATION INDICATORS. A CRITICAL REVIEW*
Pilar Tomás Gil
- ◆ DIFICULTADES PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO DE INFANTIL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MOTRIZ / *BARRIERS PERCEIVED BY PRE-SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF MOVEMENT EDUCATION*
María Ángeles Valdemoros San Emeterio, Ana Ponce de León Elizondo, Eva Sanz Arazuri y Rosa Ana Alonso Ruiz



Bordón, desde 1949