



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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



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

2014 OCTUBRE-DICIEMBRE

VOLUMEN 66 • N.º 4

MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número, 4
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 de Educación a Distancia (UNED)

Pilar Quicios. Universidad Nacional de Educación 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

Jessica Hernández de Pablos

Alicia García Fernández

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. Artiles. 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
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 Jaime 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 Touriñán 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

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 Análisis de las investigaciones sobre *feedback*: aportes para su mejora en el marco del EEES
Analysis of research on feedback: contributions for improvement within the EHEA
Elena Cano
- 25 Antecedentes, surgimiento y desarrollo de las colonias escolares de vacaciones en Canarias
Precedents, origin and development of the school holiday camps in the Canary Islands
Manuel Ferraz Lorenzo y Víctor Alonso Delgado
- 39 Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes
Metacognitive strategies in written expression: a study case with future teachers
José Luis Gallego Ortega, Antonio García Guzmán y Antonio Rodríguez Fuentes
- 55 Escribo como hablo. Las ideas pedagógicas de Gonzalo Correas
I write as I talk. Pedagogical ideas of Gonzalo Correas
Alejandro Gómez Camacho
- 69 La formación inicial de los profesores de lengua extranjera: un espacio para generar estilos de actuación
Initial training of foreign language teachers: a space to generate performance styles
Margarita González-Peiteado y Beatriz Rodríguez-López
- 87 La formación permanente del profesorado en Cataluña. Análisis de los referentes legales
Teacher training plan in Catalonia: an analysis of the legal models
Beatriz Jarauta, María Teresa Colén, Blanca Barredo y Zoia Bozu
- 103 Observación de la comunicación entre alumnado con sordoceguera y pares de edad y maestros
Observation of communication between students with deafblindness, teachers and peers
Cristina Laborda Molla y Henar González Fernández
- 121 Relación entre el nivel de actividad física, estudios y tiempo restante de condena y los intereses profesionales de los reclusos del centro penitenciario “Jaén II”
Relationship between physical activity level, education and remaining time of sentencing and professional interests of prisoners of the penitentiary “Jaén II”
Antonio Pantoja Vallejo, Jesús Ruiz-Leyva y Emilio J. Martínez-López

- 135 Aprender a programar ‘apps’ como enriquecimiento curricular en alumnado de alta capacidad
To learn programming ‘apps’ as curriculum enrichment on gifted students
Marcos Román González
- 157 Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores
Inclusive attitudes in the educational context of students with disabilities according to their parents perception
Raquel Suriá

RECENSIONES / BOOKS REVIEWS

- 175 Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad. Estudios y ensayos*
M^a Ángeles Hernández Prados
- 176 Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A., y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*
Ana Eva Rodríguez Bravo

179 POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

181 NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

**ARTÍCULOS /
ARTICLES**

ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE *FEEDBACK*: APORTES PARA SU MEJORA EN EL MARCO DEL EEES*

*Analysis of research on feedback: contributions for improvement
within the EHEA*

ELENA CANO
Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66402

Fecha de recepción: 11/09/2013 • Fecha de aceptación: 10/02/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Elena Cano. Email: ecano@ub.edu

INTRODUCCIÓN. En los últimos años se ha avanzado en la conceptualización de *feedback* desde modelos cibernéticos hasta modelos situados en el marco del conectivismo, que consideran que la provisión e interpretación del *feedback* pasa a ser una responsabilidad del estudiante. En el marco del enfoque de aprendizaje por competencias que vertebra los diseños curriculares del EEES y de las actuales modalidades formativas (muchas de ellas *blended learning*), el estudio del *feedback* es relevante puesto que entronca claramente con la competencia de autonomía e iniciativa y, en definitiva, con los procesos de autorregulación de los aprendizajes, que pasan a ser la clave para el desarrollo de competencias a lo largo de la vida. **MÉTODO.** El artículo ha utilizado el análisis documental como base para la investigación. El texto se sustenta en un exhaustivo análisis de los estudios internacionales sobre *feedback* realizados en los últimos años. **RESULTADOS.** Se sistematiza la revisión de las investigaciones realizadas sobre *feedback* en los procesos de evaluación de los aprendizajes en educación superior, desmontando algunas ideas míticas sobre el mismo y mostrando las tendencias actuales en la provisión del mismo. **DISCUSIÓN.** El análisis realizado permite hallar las coincidencias existentes entre diversas investigaciones para, finalmente, perfilar algunas estrategias para su implementación en la universidad española.

Palabras clave: *Feedback, Evaluación, Competencias, Educación Superior.*

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio en la duración y estructura de las titulaciones universitarias y en el modo de concebir los procesos de aprendizaje universitario, generando diseños curriculares basados en competencias. Estos diseños suponen asumir que la docencia universitaria consiste en crear oportunidades y experiencias para el desarrollo de dichas competencias y que el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Todo ello requiere de planificaciones basadas en competencias y operativizadas a través de resultados de aprendizaje que incorporen indicadores de logro de las mismas (no en temarios de contenidos), metodologías activas y, sobre todo, una evaluación diferente. Como señalan Tillema, Kessels y Meijers (2000), la evaluación podría ser la piedra angular del éxito de la implementación de la educación basada en competencias.

Por otra parte, estos diseños, en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, sitúan la competencia de autonomía y de autorregulación de los aprendizajes en la base de los resultados a promover. Parece no ser suficiente planificar la enseñanza “esperando” que dicha competencia se promueva por el hecho de estudiar o de realizar las actividades de aprendizaje propuestas, sino que hay que situar esa competencia como un resultado de aprendizaje a obtener (con los diversos niveles competenciales asociados a cada curso) a lo largo de la titulación y evaluarla, para lo cual es esencial diseñar un sistema de evaluación que integre el *feedback*.

La evaluación de aprendizajes en entornos universitarios ha sido ampliamente desarrollada en los últimos veinte años (Allen, 2000; Biggs, 2003; Allal y López, 2005; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006) y, en el plano teórico, se dispone de un amplio consenso acerca de los principios que caracterizan una buena práctica de evaluación. Los ya clásicos nueve principios de la AAHE (American Association for Higher

Education)¹ o los diez principios del Assessment Reform Group, un grupo de investigadores surgido desde la Educational Research Association (BERA)², coinciden básicamente en que una buena evaluación es según se refleja en la tabla 1.

Un buen recopilatorio comparativo de los principios esgrimidos por diversas organizaciones y autores puede hallarse en: <http://www.pdc.edu/wp-content/uploads/2012/02/General-Principles-of-Assessment.pdf>. Puede constatarse que en todos ellos el *feedback* emerge como uno de los elementos esenciales para la evaluación y el aprendizaje. De hecho, ya en 1998 Ramsden lo situó como la estrategia clave de los procesos de aprendizaje y en 2013 Guest continúa identificándolo como el punto más débil de la evaluación. Este papel toma, si cabe, mayor protagonismo con los enfoques por competencias. Los retos asociados a la evaluación de competencias en particular han sido ya abordados por diversos autores en estudios internacionales (Allen, Ramaekers y Van der Velden, 2005; Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2006; Gulikers, Baartman y Biemans, 2010) y nacionales (Escudero, 2009; Cano, 2011; Carabaña, 2011). Algunos de estos autores coinciden en situar la responsabilidad de los procesos del propio aprendizaje en el estudiante, para lo cual debe ser también el protagonista de procurarse e interpretar el *feedback*, de modo que dé lugar a la autorregulación de sus futuros aprendizajes.

Feedback

Principios para la provisión del *feedback*

Orsmond, Maw, Park, Gomez y Crook (2013) consideran que, a pesar de que se ha demostrado que un buen *feedback* influye más que otros factores en el rendimiento académico (Bellon, Bellon y Blank, 1991), se ha estudiado poco hasta hace diez años. Pese a ello, el *feedback* ha sido ya tratado en la literatura (la obra de Black

TABLA 1. Principios de una buena evaluación basados en el Assessment Reform Group

Principios	Implicaciones
1. Diseñada en relación a los resultados de aprendizaje buscados (y estos ligados a las competencias finales de la titulación)	Disponer de mapas de competencias que, a partir de las competencias del perfil de egresado, establezcan niveles competenciales y sugieran resultados de aprendizaje de las diversas asignaturas vinculados a dichos niveles
2. Coherente con la metodología	Alinear objetivos-actividades de aprendizaje-resultados
3. Vinculada al nivel de contenidos trabajado	Sugerir experiencias de aprendizaje y evaluación auténtica en las que haya que emplear los contenidos del nivel trabajado en la asignatura o ligeramente superior
4. Planificada (tanto las etapas de recogida de información como las formas de retorno)	Diseñar el sistema de evaluación (y el de calificación) desde el inicio estableciendo cómo y cuándo recoger los datos y qué hacer con ellos
5. Continuada	Proponer una evaluación multi-etapas y con diversidad de instrumentos
6. Con criterios relevantes y transparentes	Informar de los criterios de realización de las evidencias de aprendizaje con el nivel justo de explicitación para orientar sin eliminar la creatividad o la autonomía.
7. Viable, sostenible	Generar un sistema factible de recogida y análisis de los datos con la ayuda de las tecnologías de la información
8. Centrada en la evaluación de un proceso de aprendizaje, no de la valía de una persona	Valorar el proceso de aprendizaje (documentando el recorrido realizado) y el resultado de aprendizaje. Una persona en diversos momentos del tiempo puede obtener resultados diferentes
9. Participada por los estudiantes	Proponer experiencias de autoevaluación y de evaluación entre iguales por la convicción acerca del aprendizaje que la capacidad de valorar el propio trabajo o el de los compañeros supone
10. Acompañada de <i>feed-back</i>	Diseñar los mecanismos orales o escritos, grupales o individuales, por parte del profesorado o de los estudiantes, que se van a emplear para que cada estudiante sepa cómo progresa en la adquisición de aprendizajes y competencias y pueda implementar estrategias de mejora

Fuente: elaboración propia.

y Wiliam, 1998a, continúa siendo un referente), pero parece evidente que ha sido en los últimos años cuando se dispone de un mayor desarrollo de la literatura al respecto. Especial relevancia toma la obra de Nicol (2007), al frente del proyecto REAP (Re-Engineering Assessment Practices in Scottish Higher Education)³, con su continua elaboración, reelaboración y discusión de los principios que deben orientar el *feedback* (en 2007 eran siete principios y en la actualidad, como se aprecia en la tabla 2, la lista revisada contempla 12):

Estos principios son los mismos en los que se basa el JISC (2010), se resumen en dos consignas básicas: *empower* y *engage*. Ello significa que sea participado, que sea una responsabilidad de los estudiantes tanto recabar la información acerca de sus fortalezas y debilidades como interpretarla y diseñar, de forma colaborativa, las acciones que pueden llevar a la mejora de sus procesos de aprendizaje y de los productos que generan. Y esta parece ser la tendencia dominante en los actuales estudios de *feedback*. Se trata no tanto de pensar en qué información vamos a

TABLA 2. Principios para la provisión del *feedback*

Ayudar a aclarar lo que significa una buena ejecución (objetivos, criterios, normas)
Animar a dedicar tiempo y el esfuerzo en tareas de aprendizajes retadoras
Proporcionar una información de alta calidad que ayuda a los estudiantes a la autoevaluación
Proporcionar oportunidades para minimizar cualquier diferencia entre el funcionamiento actual y el deseado
Favorecer un impacto positivo sobre el aprendizaje final (evaluación sumativa)
Estimular la interacción y el diálogo sobre el estudio (entre pares y entre profesor y estudiante)
Facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión sobre el estudio
Permitir flexibilizar el método, criterios, el peso de las diversas evidencias y el tiempo dedicado a la evaluación
Implicar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre los diseños y las prácticas de evaluación
Apoyar el desarrollo de grupos de estudiantes y de comunidades de aprendizaje
Estimular la autoestima y la motivación
Proporcionar información a los profesores que puede ser usada para mejorar la enseñanza

Fuente: Nicol (2012). Disponible en: <http://www.reap.ac.uk/reap/resourcesPrinciples.html>

dar y a través de qué canal para comunicar a los estudiantes qué diferencias hay entre lo que hacen y lo que deberían hacer sino más bien de diseñar actividades para que ellos se den cuenta de esa brecha, reflexionen sobre los motivos que les han llevado a ese tipo de respuesta y, sobre todo, puedan usar esa información para ulteriores actividades de aprendizaje.

Evolución de la noción de *feedback*

Sin embargo, esto no siempre ha sido así. Se puede notar una evolución en la concepción y características del *feedback* a través de los estudios que se han realizado en estos últimos años. Por una parte, las definiciones más tradicionales suelen concebir el *feedback* como la información posterior a la respuesta que dan los estudiantes y que les informa acerca del estado real de aprendizaje y/o del rendimiento, con el fin de ayudar a detectar si su estado corresponde con los objetivos de aprendizaje en un contexto dado (Narciss, 2008).

Black y Wiliam (1998b) ya señalaron que el *feedback* implica recoger datos sobre el nivel actual de los estudiantes, datos sobre el nivel de referencia, establecer un mecanismo para comparar los niveles y un mecanismo para disminuir esa brecha. Es decir, se suele entender como:

“Proceso mediante el cual los estudiantes obtienen información acerca de su trabajo con el fin de apreciar las similitudes y diferencias entre los criterios apropiados y las cualidades de trabajo en sí mismo, con el fin de generar una mejor labor” (Boud y Molloy, 2013: 6).

Sin embargo, los propios Boud y Molloy parten de esta definición al uso para estudiar los inconvenientes que suele acarrear y para criticar el modo simplista y pragmático en que se trata. Estos autores consideran que se ha actuado durante años creyendo que el estudiante interpreta lo que el profesor le quiere decir tal y como este lo expresa y señalan las concepciones erróneas que han sido asociadas al *feedback*.

Por una parte, esta noción de *feedback* suele referirse a un *feedback* unidireccional (del profesor hacia los estudiantes), mientras que lo que se necesita es un *feedback* co-construido. Por otra parte, suele aludir a un *feedback* finalista (tras una tarea que ya se no retoma) *versus* el *feedback* espiral que proponen (creando círculos de aprendizaje que “obliguen” a emplear el *feedback* en futuras tareas). Finalmente, suele pensarse en términos de un *feedback* genérico (para todos) *versus* el *feedback* adaptable, contextualizado que debería proporcionarse (Boud y Molloy, 2013). Por ello cuestionan algunas de las concepciones y las prácticas de *feedback* actual.

Esta evolución a la que aluden corrobora lo que ya ha sido hallado mediante las dos principales investigaciones sobre el tema, que son la de Allal y López (2005) y la de Hattie y Timperley (2007).

En primer lugar, Allal y López (2005) realizan una revisión de la literatura sobre evaluación formativa publicada entre 1978 y 2002 a partir de los artículos aparecidos en “Measurement and Assessment in Education” y en ocho libros compilatorios y constatan cómo el concepto de evaluación formativa progresivamente se va ampliando y pasa de pruebas de papel y lápiz a observaciones y pruebas de evaluación auténtica y cómo cambia también la noción de *feedback*. Esta pasa del *feedback* para la “remediación” a la regulación interactiva y de la responsabilidad solo del profesorado a la autoevaluación. Por lo tanto, se constata una evolución respecto al *feedback*.

En segundo lugar, Hattie y Timperley (2007) muestran a partir de 12 metaanálisis de estudios de *feedback*, que aquel *feedback* más útil para aumentar el rendimiento es aquel que está fuertemente vinculado a las tareas, que es específico y que se construye sobre conocimientos previos, para lo cual el papel del estudiante en el proceso de elaboración y comunicación del *feedback* (ya sea para sus iguales o para él mismo), es esencial.

Se confirma, pues, esa evolución desde el *feedback* ligado a la cibernética, como mecanismo

automático (usualmente unidireccional) para regular la brecha entre lo que es y lo que debería ser a un *feedback* ligado al conectivismo (Siemens, 2005), que subraya la importancia de la construcción de redes, la interacción y la colaboración como la base del aprendizaje y, por lo tanto, ligado al diálogo, al intercambio y a las conexiones múltiples.

Feedback para la autorregulación

El eje de la mejora del *feedback* parece ir vinculado a los procesos de autorregulación. Esto ha sido ya argumentado suficientemente en nuestro país por Jorba y Sanmartí (1996), Sanmartí (2010), Martín y Moreno (2007) o Coll, Rochera y Onrubia (2009) y en estudios internacionales, especialmente por Butler y Winne (1995), Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000), Nicol y MacFarlane-Dick (2006) o Zimmerman (2008). Especialmente interesante es nuevamente el trabajo de Nicol (2010), quien toma como referente las competencias establecidas por la Universidad de Melbourne (y por otras universidades australianas, cuyo análisis muestra en los apéndices de su artículo), llegando a constatar que las dos competencias más recurrentes son el pensamiento crítico y, sobre todo, la aptitud para un aprendizaje autorregulado. Para desarrollarlo los estudiantes tienen que ser capaces de evaluar críticamente la calidad e impacto de su propio trabajo durante el proceso y al final, atendiendo al producto y de evaluar críticamente la calidad e impacto del trabajo de sus pares (y esta segunda actividad es imprescindible para que se pueda dar la primera). A partir de ahí recupera su propuesta de HIAFAs (High-Impact Assessment and Feedback Activities), según la cual, las actividades de evaluación que fomentan el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes incluyen:

- Reflexión y evaluación de la calidad del propio trabajo.
- Compromiso con la evaluación del trabajo de los demás.

- Determinación de criterios para aplicar al propio trabajo.
- Identificación de las necesidades de aprendizaje y establecimiento de los propios objetivos de aprendizaje.
- Implicación en proyectos colaborativos en los que hay que dar *feedback* a los demás.
- Creación de problemas que resolver.
- Reflexión y evaluación de su propio aprendizaje para construir un portafolios.
- Elaboración de sus propios módulos de aprendizaje (en colaboración con el profesorado).

En este sentido, los efectos de la evaluación deberían ampliarse para incluir la preparación de los estudiantes para una evaluación sostenible, que incluya las habilidades necesarias para llevar a cabo las actividades que invitan al aprendizaje del alumno durante toda la vida y en contextos formales e informales.

Retos actuales y algunas lecciones derivadas de la investigación

La investigación actual sobre *feedback* muestra cuáles son los puntos débiles y que pueden dar lugar a mejoras significativas de los procesos de *feedback*, en especial, en el marco de diseños curriculares bajo un enfoque por competencias.

Repensar el sentido del *feedback*

Pese a los beneficios que la investigación muestra que poseen las experiencias de autorregulación, parece que no es una práctica generalizada en parte porque se sigue en una perspectiva tradicional del *feedback* (Boud y Falchikov, 2007) y se siguen manteniendo ciertas concepciones equívocas, como que cualquier *feedback* es bueno y tiene que venir de los expertos. Es decir, una de las ideas fuertemente arraigadas es que cualquier tipo de *feedback* es bueno. Kluger y De Nisi (1996) demuestran que cierto *feedback* no tiene efecto (de hecho, muy a menudo tiene escasos efectos

sobre el rendimiento). Vinculada a esta primera concepción se halla la idea de que cuanto más *feedback*, mejor. Sin embargo, Hattie y Timperley (2007) muestran que en ocasiones un exceso de *feedback* tiene incluso efecto negativo. Otra concepción arraigada es que el *feedback* lo damos los profesores y, en cambio, al respecto existen experiencias de *peer feedback* más eficientes. Dedicar tiempo a que los estudiantes dialoguen y se apropien de los criterios puede aumentar la calidad de los trabajos (Boud y Molloy, 2013).

Así pues, Hattie y Timperley (2007) demuestran que demasiado *feedback* disminuye el rendimiento puesto que se reducen las estrategias que el estudiante pone en marcha para conseguir un objetivo. De modo análogo, Molloy (2010) demuestra que mucho *feedback* es malo porque no saben priorizar la información y no la usan para las siguientes tareas. En consecuencia, un primer aprendizaje que parece desprenderse de la investigación es que más que dar mucha información es quizá más relevante comunicar muy bien desde el principio en qué consiste el *feedback* y asociarlo al aprendizaje, no a las calificaciones. En este sentido, Nicol y MacFarlane-Dick, dentro de su marco “GOALS”⁴, le dan mucha importancia al primer paso, al de fijar los objetivos puesto que el *feedback* sobre cómo hacer un ensayo o un póster no ha de ser para aprobar sino para saber cómo estos reflejan nuestros aprendizajes (para tener criterio futuro). Por ello hay que diferenciar la forma (vehículo) del fondo o función.

Aceptar que la percepción de *feedback* suele ser divergente

Uno de los temas más recurrentes en los estudios sobre *feedback* es la percepción de *feedback* que tienen los estudiantes (Boud, 2000; Carless, 2006; Strijbos, Narciss y Dünnebiere, 2010) y cómo esta difiere de la de los profesores. O'Donovan (2001, 2004), Mory (2004), Ormond, Merry y Reiling (2005) y Boud y Falchikov (2007) muestran con sus estudios dos aspectos muy significativos respecto al *feedback*. En primer lugar, si se pregunta a los estudiantes acerca del

feedback, siempre dicen querer más *feedback*, por más que este sea ya muy frecuente. Según Carless (2006) el 38,4% de los tutores de educación superior perciben que los estudiantes recibían *feedback* frecuente que les ayudaba a sus siguientes actividades, mientras que solo el 10,6% de los estudiantes lo creía así. Del mismo modo, en la National Student Survey de UK y en el Australia Course Experience Questionnaire se constata que los estudiantes están menos contentos con la evaluación que con otros aspectos. Esta demanda contrasta, sin embargo, con los estudios que demuestran que más cantidad de *feedback* no implica necesariamente un mayor aprendizaje (Kluger y De Nisi, 1996; Hattie y Timperley, 2007). En segundo lugar, los estudiantes solo identifican *feedback* con disponer de las calificaciones parciales, y no con la valoración de su trabajo y la orientación por parte de los profesores o de los iguales, por más que esta sea continua y de calidad. Esto ya fue demostrado por Boud (2000) y ha sido recurrentemente estudiado. De hecho Poulos y Mahony (2008) realizaron un estudio sobre preferencias de los estudiantes de Medicina de la Universidad de Sydney acerca del tipo de *feedback* y su uso y preguntaron específicamente por esta relación entre *feedback* y notas y los estudiantes aseguraron preferir que ambas cosas se den conjuntamente. Estas autoras muestran además que los estudiantes son capaces de percibir que el *feedback* es significativo para su aprendizaje pero no hay homogeneidad respecto a las percepciones del *feedback* ni a la comprensión del impacto que el *feedback* ha tenido en el aprendizaje ni a la credibilidad que le otorgan al *feedback*. Lo que sí existe es una correlación entre esta credibilidad y la percepción que tienen del tutor, aspecto que ya ha sido también hallado por otros estudios (Ormond *et al.*, 2005).

Así pues, a pesar de que las encuestas de satisfacción de los estudiantes siempre arrojan que se desea más *feedback*, la investigación recomienda indagar a qué se están refiriendo con esta petición.

Procurar la integración del *feedback* en los diseños curriculares

El *feedback* no puede estar constituido por “recepciones de información” aisladas, sino que tiene que estar integrado en el curso y se deben dar múltiples oportunidades de movilizar las competencias sobre las que se ha dado información (que, además, debe venir de fuentes diversas, como han estudiado van Merriënboer y van der Vleuten, 2012). Por ello se hace necesario un diseño curricular que no considere el *feedback* como un conjunto de actos aislados sino como un *continuum*, integrado en el sistema de evaluación y programado cuidadosamente con el resto de elementos del diseño curricular. Para ello las preguntas que Boud y Molloy (2013) plantean tanto sobre el currículum (que denominan macrodecisiones) como las preguntas sobre el propio *feedback* (que denominan microdecisiones) resultan muy clarificadoras y orientadoras para un buen diseño.

Los estudiantes deben de formarse para evaluar y dar un buen *feedback*

Si realmente se apuesta por estimular la autorregulación, hay que formar a los estudiantes para que consigan esta capacidad. Muy ilustrativas al respecto de esta propuesta son las experiencias de Strijbos *et al.* (2010) y Zundert, Sluijsmans y Van Merriënboer (2010).

Strijbos *et al.* (2010) realizan un estudio con grupo experimental y control realizando prácticas de *feedback* específico y genérico y controlando también la experiencia evaluadora y demuestran que tanto el contenido del *feedback* como la competencia del evaluador influyen en la percepción del *feedback* y en el rendimiento.

Por su parte, Zundert *et al.* (2010) recoge estudios previos al suyo donde se aprecia que el dominio de habilidades específicas sobre la evaluación y el *feedback* tienen efecto en los

resultados. Analizan los estudios de Olson (1990) que estudia el rendimiento en escritura autobiográfica con grupos de estudiantes evaluadores con y sin formación previa; de Sung, Lin, Lee y Chang, (2003) quienes también hallan que depende de la formación de los evaluadores; de Sluijsman, Brand-Gruwel, Van Merriënboer y Martens (2004), quienes comprueban que la formación aumenta la capacidad de hacer evaluación entre iguales y de Yu, Liu y Chan (2005), quienes muestran que hay relación entre la habilidad para la evaluación entre iguales y el rendimiento académico. En conclusión, la capacidad de evaluar a los iguales correlaciona en positivo con el rendimiento. Y este es un proceso que debe desarrollarse en el marco de la formación universitaria, especialmente en los primeros años (Kift, Nelson y Clarke, 2010).

Progresar hacia un *feedback* sostenible

Como ha sido señalado, hay diversas formas de entender el *feedback*. El *feedback* que obedece a un modelo mecanicista genera prácticas donde lo esencial es la provisión de datos sueltos, de informaciones, con la esperanza de que resulten útiles a los estudiantes. Aunque suele ir asociada al uso de la tecnología para facilitar la práctica del *feedback*, es poco sostenible a medio plazo e imposible de mantener como práctica de mejora profesional una vez finalizada la formación inicial. En cambio, el *feedback* sostenible tiene 4 características (Hounsell, Hounsell y Litjens, 2008):

1. Implica a los estudiantes en determinar qué es un resultado de calidad.
2. Estimula a los estudiantes a desarrollar habilidades para autoevaluarse.
3. Capacita a los estudiantes para plantear sus objetivos y planificar su proceso de aprendizaje.
4. Promueve tareas de evaluación que aumentan el compromiso y la dedicación de los estudiantes.

Carless, Joughin y Mok (2006) y Carless, Salter, Yang y Lam (2010) insisten en estas características y añaden otras que puede proponer el profesorado para generar esa sostenibilidad:

1. Implicar a los estudiantes en diálogos sobre aprendizaje para que tomen conciencia de la calidad de su aprendizaje.
2. Dar un *feedback* que anime a los estudiantes a la autoevaluación.
3. Comprometer a los estudiantes en su aprendizaje continuado (para planificar sus objetivos y el proceso para lograrlos).
4. Proponer tareas que tengan diversas etapas o entregas.

Esto implica que los estudiantes no sean proveedores y receptores de información sino que actúen para generar e interpretar el *feedback* (es decir, que este sea dialógico), implica generar el hábito de la autoevaluación, implica diálogo y confianza. Este tipo de *feedback* dialógico, como han demostrado recientemente con estudiantes de primaria y secundaria autores como Wylie (2012), Bailey y Jakicic (2012) o McLaren (2012), es lo que da verdadero sentido al *feedback*. Carless *et al.* (2011) aseguran que el *feedback* sostenible necesita diálogo, establecimiento de objetivos y autoevaluación y se refieren al marco GOALS de Macfarlane-Dick, antes citado, como referente para lograrlo. Para abundar más en esta idea, Crisp (2007) comprueba que darlo unilateralmente no genera mejoras y Northcliffe y Middleton (2008) indican que se hace necesario un “walkthrough *feedback*”, esto es un *feedback* interactivo o tutorial, para aumentar el rendimiento. Todo ello, argumentos a favor de este *feedback* dialógico como el más efectivo.

Desvincular el *feedback* de las notas y buscar el sentido formativo del *feedforward*

Aunque la investigación no muestra claramente que esta desvinculación sea positiva (de hecho, la opinión de los estudiantes, tiende a reclamar que

se den juntamente), todos los autores (Boud, 2000; Carles *et al.*, 2006; Nicol, 2010) coinciden en que es mejor vincular el *feedback* al aprendizaje e intentar que los alumnos asuman las tareas de implicarse en la comprensión de los criterios de evaluación, contribuyendo a su elaboración, si procede, y en la aplicación de los mismos para una mejor provisión de *feedback*.

Hattie y Timperley (2007) insisten en que el sentido del *feedback* cambia el sentido del aprendizaje y que hay que articular muy bien los interrogantes hacia dónde voy, cómo estoy yendo y hacia dónde ir para que el *feedback* se convierta en *feedforward*, en la línea que también sugieren Rae y Cochrane:

“Para mejorar la cultura de aprendizaje, la primera estrategia que se propone es la de *feed-forward* [...] El objetivo del *feed-forward* es guiar a los estudiantes para usar la retroalimentación de una tarea en las tareas subsiguientes, por lo tanto, fomentar el

aprendizaje del estudiante” (Rae y Cochrane, 2008: 226).

Ajustar el contenido del *feedback*

Es bien sabido (Narciss, 2008) que el *feedback* por sí mismo no genera automáticamente resultados positivos y que el uso que se hace del mismo es diferente según cada individuo. Rae y Cochrane (2008) comprueban con estudiantes de Enfermería que hay alumnos activos (que usan el *feedback* para mejorar) y otros pasivos, que apenas sí lo emplean o que incluso les desmotiva. Pero también hay evidencias (Shute, 2008) de que el estado emocional de los estudiantes puede influir en el impacto del *feedback*. Por ello la recomendación de *feedback* positivo, constructivo y específico son consignas recurrentes en la literatura sobre *feedback*.

Strijbos *et al.* (2010) muestran los principales caracteres del *feedback* que su investigación arroja

TABLA 3. Principales criterios y subcriterios del contenido de los mensajes de *feedback*

Principal criterio	Subcriterios
Simple	Frases cortas y sencillas
	Empleo de palabras usuales para la audiencia
	Si se usa jerga específica, se explica
	Concreto y claro
Estructurado	Ordenado
	Orden lógico y correcto
	Organizado en secciones
	Distingue entre aspectos básicos y específicos
Conciso	Solo se incluye lo esencial o importante
	Corto, preciso
	Centrado en los objetivos de aprendizaje
	Cada una de las palabras que se incluyen es necesaria
Estimulante	Interesante, con ejemplos
	Variado
	Personal

Fuente: Strijbos *et al.* (2010: 301).

(tabla 3) y entre ellos destaca la simplicidad y la concisión así como su capacidad de estimulación en positivo para acometer futuras tareas.

Hattie y Timperley (2007) ya habían demostrado también que el *feedback* más efectivo no es aquel centrado en la tarea o producto ni tampoco el personal sino el que se da sobre el proceso y el *feedback* para la regulación. Este tipo de *feedback* debe de vincularse a objetivos alcanzables y a criterios claros, debe de anticipar un rango de posibles errores o procesos pero, sobre todo, debe permitir que sean los estudiantes quienes detecten los errores, revisen sus tareas y hagan planes de acción futuros. No obstante, esta capacidad depende mucho (Butler y Winne, 1995) de cuán atento esté el estudiante, de que se acuerde del *feedback* y de que este sea suficientemente estratégico para aplicarlo en el futuro (ha de dar pistas para buscar lo que ha hecho mal y hacerlo bien en el futuro). Por ello la investigación demuestra que el *feedback* autorregulador es más efectivo.

“La autorregulación implica una interacción entre compromiso, control y confianza. Se refiere al modo en que los estudiantes monitorean, dirigen y regulan las acciones hacia los objetivos de aprendizaje. Implica autonomía, autocontrol, autodirección y autodisciplina. Esta regulación incluye pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan cíclicamente, por iniciativa propia, para la consecución de objetivos personales” (Zimmerman, 2000: 14).

Esta autorregulación incluye seis aspectos: 1) capacidad de crear *feedback* interno; 2) capacidad de autoevaluación; 3) voluntad de dedicar esfuerzo a buscar y reconstruir las respuestas con la información del *feedback*; 4) cierto grado de confianza en hallar la respuesta correcta; 5) atribuciones para determinar éxito/fracaso y 6) cierto nivel para buscar ayuda. Hattie and Timperley (2007) hallan que los estudiantes menos efectivos poseen estrategias de autorregulación mínimas, dependen mucho de factores externos

(ej: profesor) y no suelen incorporar *feedback* en sus futuras estrategias de aprendizaje. En cambio los más efectivos poseen capacidad de autoevaluación, que incluye capacidad de valorar sus conocimientos y sus estrategias y capacidad de gestionar sus actuaciones futuras para planificar otros procesos y reconducir errores. Por lo tanto, es positivo que todos los estudiantes desarrollen esta capacidad. Para lograrlo hay que intentar que sea “rentable” (si no es positiva, beneficiosa, en el sentido de que reporte más ganancias que costes, los estudiantes no lo harán), que se dé en un ambiente de tranquilidad psicológica, que se realice sobre tareas retadoras y de cierto grado de complejidad y, en definitiva, que impulse el sentimiento de autoeficacia (Zimmerman, 2008).

Conclusiones

El Espacio Europeo de Educación Superior lleva aparejados una serie de cambios, entre los que se hallan los diseños curriculares por competencias. Estos implican ofrecer oportunidades de aprendizaje auténtico, en las que movilizar los saberes para resolver situaciones contextualizadas de modo eficiente. Para lograrlo se requiere un cambio no solo en las planificaciones sino también en la metodología y, en especial, en la evaluación, que puede ser la piedra angular de esta transformación (Tillema *et al.*, 2000). Cambiar la evaluación no solo supone revisar los instrumentos y estrategias, alineándolos (Biggs, 2003) con los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias, sino que implica también repensar los momentos, los agentes y, en especial, el uso que se le da a la información que los procesos de evaluación continuada van aportando. En ese sentido, la clave es el *feedback*. Por ello resulta relevante repasar los modelos de *feedback* y su caracterización.

La literatura consultada recoge las principales investigaciones sobre *feedback*. En ella se constata que las diversas experiencias de *feedback* que se han dado obedecen a diferentes concepciones

del mismo. Unas visiones, más mecanicistas, ponen mayor énfasis en los sistemas de proveer la información sobre los modos correctos de realizar una tarea (esperando que los estudiantes utilicen dicha información en su beneficio). Dichas perspectivas suelen referirse a un *feedback* genérico y usualmente unidireccional. Otras visiones más ligadas al marco constructivista ponen el acento en los procesos que los estudiantes deben desarrollar para comprender y aplicar los criterios de evaluación y para emplear la información que reciben en ulteriores tareas. En este sentido, aparece la necesidad de un *feedback* dialógico, interactivo. Desde estas otras propuestas se defiende un *feedback* entre iguales, mediante el uso de redes, y contextualizado.

Se demuestra con estos estudios que, en términos generales, el *feedback* mejora el rendimiento. Sin embargo, ello no implica que todo *feedback* sea necesariamente bueno, como ya demostraron Kluger y De Nisi (1990) sino que debe darse bajo unas circunstancias y condiciones.

Algunos aspectos que mejoran su eficacia y que resultan recurrentes son que debe darse a tiempo, característica que ya habían hallado Black y Wiliam (1998), que debe ser específico (como han demostrado Strijbos *et al.*, 2010) y que debe ser positivo y constructivo (Shute, 2008). El *feedback* positivo es aquel que proporciona apoyo emocional y facilita la integración en la

universidad, rasgo que han destacado Knight y Yorke (2003) y Mory (2004). El *feedback* constructivo está vinculado al *feedforward* (Hattie y Timperley, 2007), de modo que no es un acto puntual sino una práctica continuada y estrechamente vinculada con las actividades de aprendizaje, que lleva a los estudiantes a implementar las propuestas que el *feedback* les proporciona en las siguientes tareas, cerrando así la “rueda del aprendizaje” (Boud y Molloy, 2013).

Otro aspecto reiterativo en los estudios sobre *feedback* que puede llevar a su mejora es comunicar claramente en qué consiste, puesto que los estudios citados muestran que existen claras divergencias en la percepción del *feedback* desde las perspectivas de profesores y estudiantes (Strijbos *et al.*, 2010). Esta comunicación ha de intentar hacer entender la importancia del *feedback* a los estudiantes no en términos de calificaciones sino en términos de aprendizaje actual y futuro, para incorporarlo como hábito personal y profesional (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006). Para ello es conveniente incluir la competencia de autorregulación de los aprendizajes como una habilidad a desarrollar en los planes docentes o programas desde el primer curso del grado (lejos de considerarla una competencia propia del segundo ciclo) y fomentar un tipo de *feedback* dialógico (Carless *et al.*, 2011). Solo así será verdaderamente sostenible y solo así estará al servicio del aprendizaje a lo largo de la vida.

Notas

* Este artículo deriva de una estancia de investigación en Sydney, Australia, durante 2013, financiada por el Ministerio de Educación (Modalidad de Estancias de profesores e investigadores séniores en centros extranjeros).

1 <http://www.buffalostate.edu/offices/assessment/aahe.htm>

2 <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>

3 <http://www.reap.ac.uk/reap/resourcesPrinciples.html>

4 GOALS es el acrónimo de: G = Grasping the objectives; O = Orientate the student to self; A = Actions required to provide dialogue; L = Learning Evaluation Opportunities; S = Strategies for moving on

Referencias bibliográficas

- Allal, L., y López, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. En OECD (ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* France: OECD Publishing, 241-264.
- Allen, D. (ed.) (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Allen, J., Ramaekers, G., y Van der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. *New Directions for Institutional Research*, 2005 (126), 49-59.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., y Van der Vleuten, D. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-170.
- Bailey, K., y Jakicic, C. (2012). *Common Formative Assessment. A toolkit for professional Learning Communities at Work*. Bloomington (IN): Solution Tree Press.
- Bellon, J. J., Bellon, E. C., y Blank, M. A. (1991). *Teaching from a Research Knowledge Base: a Development and Renewal Process*. Facsimile edition. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Biggs, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea.
- Black, P. J., y Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, March, 7-74.
- Black, P. J., y Wiliam, D. (1998b). *Inside the Black Box*. London: Granada Learning (online version available from <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>) [Fecha de consulta: 10.6.13].
- Boekaerts, M., Pintrich, R., y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*, London: Academic Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.
- Boud, D., y Molloy, E. (eds.) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Butler, D. L., y Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Cano, E. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Carabaña Morales, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Revista de Orientación Pedagógica*, 63 (1), 15-31.
- Carless, D. (2006) Different perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, vol. 31, no.2, 219-233. DOI: 10.1080/03075070600572132 [Fecha de consulta: 1.6.13].
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 395-407. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075071003642449#.U9yAO_l_veI [Consulta: 2014, 1 de agosto].
- Coll, C., Rochera, M. J., y Onrubia, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castelló (coord.), *Tendencias actuales de la investigación sobre evaluación auténtica en secundaria y universidad*. Barcelona: Edebé, 117-143.

- Crisp, B. (2007). Is it worth the effort? How *feedback* influences students subsequent submission of assessable work. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades, riesgos. *Revista de docencia universitaria*, 2, 7-26. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231/33751> [Consulta: 2013, 15 de mayo].
- Guest, J. (2013). *Assessment and Feedback*. Document for the Open University. Disponible en: <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/feedback> [Consulta: 2014, 1 de agosto].
- Gulikers, J. T. M., Baartman, L. K. J., y Biemans, H. J. A. (2010). Facilitating evaluations of innovative, competence-based assessment: Creating understanding and involving multiple stakeholders. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2), 120-127.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., y Litjens, J. (2008). The quality of guidance and *feedback* to students. *Higher Education Research y Development*, 27: 1, 55-67. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360701658765#.UcrJ4_IzZE4 [Consulta: 2013, 15 de mayo].
- JISC (2010). *Effective Assessment on Digital Age*. Bristol: Joint Information Systems Committee. Disponible en: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf [Consulta: 2013, 15 de mayo].
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- Kift, S., Nelson, K., y Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE. A case study of policy and practice for the higher education sector, *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1 (1), 1-20.
- Kluger, A. N., y DeNisi, A. (1996). The effects of *feedback* interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary *feedback* intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Martín, E., y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- McLaren, S. (2012). Assessment is for learning: supporting *feedback*. *International Journal of Technology and Design Education*, 22 (2), 227-245.
- Molloy, E. (2010). The feedforward mechanism: a way forward in clinical learning? *Medical Education*, 44: 1157-1159.
- Mory, E. (2004). *Feedback* research revisited. En D. H. Johassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd. Edition) Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 745-783.
- Narciss, S. (2008). *Feedback* strategies for interactive learning tasks. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer y M. P. Driscoll (eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 125-143.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and *feedback*: Theory and practice. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*, 29th-31st May, 2007. Disponible en: <http://www.reap.ac.uk/reap/resourcesPrinciples.html> [Consulta: 2014, 1 de agosto].
- Nicol, D. (2010). *The foundation for Graduate Attributes: developing self-regulation through self and peer assessment*. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good *feedback* practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Northcliffe, A., y Middleton, A. (2008). *A three year case study of using audio to blend the engineer's learning environment* [Online]. Disponible en: <http://www.engsc.ac.uk/journal/index.php/ee/article/viewArticle/110/145> [Consulta: 2009, 2 de mayo].

- O'Donovan, B., Price, M., y Rust, C. (2001). The student experience of criterion-referenced assessment (through the introduction of a common criteria assessment grid). *Innovations in education and training international*, 38 (1), 74-85.
- O'Donovan, B., Price, M., y Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9 (3), 325-335.
- Ormond, P., Merry, S., y Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30, (4), 369-386.
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S., y Crook, A. C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 38 (2), 240-252. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2011.625472> [Consulta: 2013, 19 de mayo].
- Poulos, A., y Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 33 (2), 143-154.
- Rae, A. M., y Cochrane, D. K. (2008). Listening to students: How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9 (3), 217-230.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Barcelona: Departament d'Educació. Disponible en: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf [Consulta: 2013, 15 de enero].
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). Disponible en: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [Consulta: 2013, 15 de enero] [Consulta: 2013, 15 de enero].
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., y Martens, R. L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 60-78.
- Strijbos, J., Narciss, S., y Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20 (4), 291-303.
- Sung, Y. T., Lin, C. S., Lee, C. L., y Chang, K. E. (2003). Evaluating proposals for experiments: an application of web-based self-assessment and peer-assessment. *Teaching of Psychology*, 30, 331-334.
- Tillema, H. H., Kessels, J. W. M., y Meijers, F. (2000). Competences as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from The Netherlands. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 25, 265-278. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03075071003642449> [Consulta: 2013, 19 de mayo].
- Van Merriënboer, J. J., y Van der Vleuten, C. P. M. (2012). Technology-based assessment in the integrated curriculum. En M. C. Mayrath, J. Clarke-Midura, D. H. Robinson y G. Schraw (eds.), *Technology-Based Assessments for 21st Century Skills*. Charlotte (NC): Information Age Publishing (IAP), 345-369.
- Wylie, E. C. (2012). *Formative Assessment Practice to Empower Student Learning*. Victoria (Australia): Hawker Brownlow Education.
- Yu, F. Y., Liu, Y. H., y Chan, T. W. (2005). A web-based learning system for question-posing and peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 42, 337-348.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts y P. R. Pintrich (eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

Zundert, M., Sluijsmans, D., y Vam Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279.

Abstract

Analysis of research on feedback: contributions for improvement within the EHEA

INTRODUCTION. In recent years there has been a considerable progress in the conceptualization of feedback from cybernetic models to models located in the frame work of connectivism, which consider that the provision and interpretation of feedback is a responsibility of the student. Based on the competency learning approach that structures the EHEA curriculum design and current training arrangements (many of them blended learning), the study of feedback is relevant because it is clearly connected with the competence of autonomy and initiative and at the end, with the processes of self-regulation of learning, which become the key to the development of skills throughout life. **METHOD.** The article has used documentary analysis as a basis for research. The text is based on a deep analysis of the feedback international studies conducted in recent years. **RESULTS.** Last years 'reviews of research on feedback (in the process of evaluation of learning in higher education) are systematized, removing some mythical ideas about it and showing current trends in providing the same. **DISCUSSION.** The analysis allows us to find the existing coincidences among several researches to out line some strategies for implementation in the Spanish university.

Keywords: *Feedback, Assessment, Competences, Higher Education.*

Résumé

Analyse de la recherche sur la rétroaction: contributions d'amélioration au sein de l'EEES

INTRODUCTION. Au cours des dernières années, il ya eu des progrès dans la conceptualisation des commentaires des modèles cybernétiques aux modèles situés sous la connectivisme, qui considèrent la fourniture et l'interprétation des informations devient une responsabilité de l'étudiant. D'accord l'approche d'apprentissage des compétences que les structures de la conception curriculaire de l'EEES et les dispositifs de formation actuels (beaucoup d'entre eux *blended learning*), l'étude des mécanismes du *feedback* est pertinente car elle relie clairement de la compétence et de l'autonomie et de l'initiative et, en fin de compte, les processus d'autorégulation de l'apprentissage, qui deviennent la clé du développement des compétences tout au long de la vie. **METHODE.** L'article a utilisé l'analyse documentaire comme point de partie pour la recherche. Le texte est basé sur une analyse exhaustive des informations apportées par des études internationales au cours des dernières années. **RÉSULTATS.** On systématise la révision des recherches réalisées autour le *feedback* dans des processus d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur, en mettant en évidence quelques préjugés ainsi que en montrant des tendances actuelles. **DISCUSSION.** L'analyse permet de souligner des similitudes parmi des différentes enquêtes avec la fin de définir et mettre en ouvre quelques stratégies dans l'université espagnole.

Mots clés: *Feedback, Évaluation, Compétences, Enseignement Supérieur.*

Perfil profesional de la autora

Elena Cano

Elena Cano es profesora titular de la Universidad de Barcelona. Ha investigado sobre calidad de la educación (*Evaluación de la Calidad Educativa*, La Muralla) y evaluación educativa (*Aprobar o aprender*, Transmedia XXI). En los últimos años ha trabajado en especial sobre la evaluación de competencias en la educación superior (*Buenas prácticas para la evaluación de competencias*, Laertes), tema sobre el que ha dirigido varios proyectos y acerca del cual coordina un proyecto I+D actualmente. Correo electrónico de contacto: ecano@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Campus Mundet. Edifici Llevant, 2^a planta, despacho 248. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

ANTECEDENTES, SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS COLONIAS ESCOLARES DE VACACIONES EN CANARIAS

*Precedents, origin and development of the school holiday camps
in the Canary Islands*

MANUEL FERRAZ LORENZO

Universidad de La Laguna

VÍCTOR ALONSO DELGADO

Universidad Ramón Llull

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66403

Fecha de recepción: 01/10/2013 • Fecha de aceptación: 27/02/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Manuel Ferraz Lorenzo. Email: mferraz@ull.edu.es

INTRODUCCIÓN. En el conjunto del estado español, como en Canarias, las colonias escolares de vacaciones reflejaron tanto los propósitos de mejora como los avances experimentados en materia sanitaria y educativa. Su desenvolvimiento se produjo con el apoyo de particulares, instituciones públicas y privadas, la Iglesia católica, así como la heterogénea sociedad civil. **MÉTODO.** Gracias al rastreo de Actas de plenos municipales, presupuestos, periódicos, informes y todo tipo de documentos, podemos conocer los antecedentes, inicios y posterior desarrollo del fenómeno, vertebrado por el ideal regeneracionista. Para el correcto desarrollo de estos aspectos, el método empleado ha sido, fundamentalmente, el descriptivo y analítico-textual. **RESULTADOS.** Los escolares de Gran Canaria, desde 1923, y de Tenerife, a partir de 1929, disfrutaron de los beneficios sociales, higiénicos y pedagógicos de las excursiones al monte y a la playa, los juegos, la gimnasia, los festivales culturales o las meriendas. Los lugares de destino eran siempre los mismos: Moya, Gáldar y Playa de las Canteras, en Gran Canaria, e Icod de los Vinos y Güímar, en Tenerife. El intento de crearlas en La Palma resultó baldío. En este sentido, los resultados obtenidos son similares a los de otras zonas geográficas del estado ampliamente estudiadas. **DISCUSIÓN.** Las ilusiones por mantenerlas y darles continuidad no se cumplieron por los efectos del pronunciamiento militar del 18 de julio de 1936. La idea de regenerar y modernizar el país, comenzando por el cuidado de los niños, se vio superada por la fuerza de las armas.

Palabras clave: *Islas Canarias, Colonias escolares de vacaciones, Educación, Higiene.*

Introducción

Si tenemos en consideración la mayoría de propuestas de renovación pedagógica acaecidas a finales del siglo XIX, se hace preciso constatar que las mismas gravitan en torno a múltiples sensibilidades políticas y sociales relacionadas con la higiene social y la regeneración social, física y moral de la infancia más discolá, desprotegida y desfavorecida. En ese contexto caracterizado por multitud de factores y causalidades, se establecen en España, a partir de 1887, las denominadas Colonias escolares de vacaciones (en adelante, *colonias*) impulsadas por el Museo Pedagógico Nacional bajo el auspicio de la Institución Libre de Enseñanza; “El propósito [de] trasladar la Escuela a un puerto de mar o al campo, medio que sería excelente para desenvolver las facultades morales e intelectuales de los niños, de formar su corazón, de fortificar su cuerpo” (Vilaríño, 1930: 31), toma forma mediante la salubre estadía de niños pobres (muchos de ellos enfermos) provenientes del entorno urbano, al considerar que las propiedades preventivas y curativas derivadas de tales prácticas quedaban ampliamente demostradas. Como tales, las *colonias* son institucionalizadas en Suiza en 1876 y su difusión europea alcanza España, como ya hemos referido, en 1887 (Otero Urtaza, Navarro Patón, Basanta Camiño, 2013: 140-157).

El propósito perseguido es claro: una circular de 15 de febrero de 1894 señala que “... las Colonias escolares de vacaciones son una obra especialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las escuelas públicas; de los más pobres entre los más débiles, y de los más necesitados entre los más pobres, pues su fin primordial es, ante todo y sobre todo, procurar la salud por medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría” (Martínez Alcubilla, 1911: 161). Todo ello en un contexto escolar y paraescolar muy problemático, donde las cifras varían según la clase social, el género y la zona territorial: en 1900, el 49% de la población del

estado español no sabe leer y escribir; hay una escuela pública por cada 600 habitantes, y un maestro por cada 84 alumnos. La mortalidad infantil supone el 49,07% de las defunciones totales en 1902, lo que obliga a dirigir la mirada hacia la falta de educación higiénica y de cuidados médico-sanitarios preventivos, sobre todo en las familias más humildes del país (López Núñez, 1908: 111, 197 y 204). Ante esta situación, el proyecto regeneracionista liberal se establece en torno a la moralización de las costumbres de las clases populares (Huertas, 2008: 211) y el interés por la “cuestión social, es decir, la preocupación por las condiciones de existencia de las clases más necesitadas” (Quintanas, 2011: 274-275). En consecuencia, el “excesivo”¹ alcance de la mortalidad infantil en Santa Cruz de Tenerife (segunda capital de provincia de toda España con este problema en 1929), se encuadra en un contexto donde la “máxima intensidad” de las tasas de analfabetismo van de la mano de un crecimiento urbano descontrolado, unas condiciones de vida particularmente extremas, así como la generalización de la figura del “golfo” y el “vago” como lacra social a combatir. Así, mediante la instauración de las *colonias*, esta nueva concepción de la escuela y su proyección en torno a la higiene social suponía establecer prioridades alrededor de los valores regeneracionistas: junto a lo profiláctico, lo corporal, lo dinámico y lo grupal —tan en boga en aquellos momentos de positivismo, racionalismo, cientificismo y regeneracionismo—, se apuntala el contacto permanente con la *naturaleza* como solución más eficaz para resolver los problemas de la infancia. Las vivencias, apasionadas e intensas de la realidad más inmediata, girarán alrededor del aprendizaje activo, sostenido y compartido. Tal y como apuntaba el maestro nacional Dionisio Correas, “el concepto de colonia escolar lleva implícito el de colectividad sujeta a un plan de vida en común, para alcanzar una finalidad, que en este caso es la restauración de las energías físicas del niño, mediante un régimen de vida higiénica, alimenticio, tonificador, a la vez, del cuerpo y del espíritu” (Comas y Correas, 1935: 59). Si bien la

“cuestión social” copará el protagonismo en el desarrollo e implantación de las *colonias* en España, durante el periodo de la II República se incidirá en la justicia e integración educativas y en la atención cuidadosa de la futura ciudadanía española, más allá del simple interés por la niñez “anormal” (sic), famélica y escrofulosa (Del Cura, 2011).

Las colonias en Canarias: los primeros intentos (1902-1923)

Aunque muchos trabajos han estudiado la implantación y desarrollo de *colonias* en el estado español, no existen estudios que traten el fenómeno en el conjunto del archipiélago canario². En las islas, los inicios de dicho fenómeno se acompañarán tanto del desarrollo de un tejido asociativo gestado al albur de la instrucción, la beneficencia, la previsión y el ahorro³, como de la creación de instituciones y organismos semipúblicos de cuestionada eficacia, orientados hacia la gestión e impulso del proyecto regeneracionista. Ya en 1902 y 1907 el *Boletín Oficial* de la Provincia referirá la importancia de las *colonias*, así como el papel a desarrollar por las Juntas Provinciales de Instrucción Pública para el fomento de “Cajas de ahorros escolares, Museos escolares, Bibliotecas populares circulantes y colonias escolares para las vacaciones del estío”⁴. En 1908, las *Juntas Locales de Protección a la Infancia* constituidas en La Laguna y Santa Cruz de Tenerife abogarán por la creación de colonias y cantinas escolares⁵; de igual manera, la constitución de la provincial *Junta de Protección contra la Tuberculosis* (1909) incluirá un amplio organigrama pensado para la educación popular antituberculosa⁶. Sin embargo, los propósitos distarán mucho de los logros. Unido a la enorme balcanización de las acciones desarrolladas y los organismos creados (nacidos de un propósito filantrópico o benéfico, y dependientes de iniciativas personales y fratrías más o menos asentadas), algunas de las voces más influyentes y activas de la emigración canaria (como es el

caso del maestro José Cabrera Díaz, desde Cuba), seguirán denunciando la situación de abandono escolar y la falta de instituciones circum-escolares en las islas⁷. La presión pedagógica, política y social ejercida lleva a algunos rotativos republicanos o profesionales a señalar la conveniencia de una *Liga Protectora de la Escuela* para, entre otros fines, proponer sin más dilación el fomento de cantinas y *colonias*⁸. En Tenerife, ya en la década de 1910, se producirá un nuevo e infructuoso intento de la mano de la Asociación de Magisterio del Partido de La Laguna, que resultará coetáneo a la primera cantina escolar creada en San Cristóbal de La Laguna, en 1915. Y ya en pleno Directorio, Juan Comas Camps, recién nombrado Inspector de Primera Enseñanza, emprenderá y auspiciará el más importante intento desarrollado hasta entonces, que pasará por iniciativas educativas de todo tipo, incluyendo la posible creación de un Museo Pedagógico en las Canarias Occidentales (Ferraz, 2008: 23 y ss.; Comas y Sureda, 2013: 117-140), el impulso de las Mutualidades Escolares y los Roperos Infantiles, así como la intentona de una cantina y dos *colonias* —una para cada sexo—, en Santa Cruz de Tenerife, en 1925⁹. Sin embargo, las críticas de los docentes y la población en general a favor de un mayor desarrollo educativo y circum-escolar persistirán, tal y como muestran los artículos de opinión publicados en la prensa local, los documentados informes editados en revistas especializadas (como la *Revista Médica de Canarias* o *Eco del Magisterio Canario*), o las apasionadas arengas políticas, sindicales y gremiales de variado espectro ideológico con una notoria finalidad patriótica. El abandono que sufrían las islas en aspectos relativos a la mejora y difusión de la cultura encontraba en las *colonias* (al igual que otras experiencias circum-escolares) un objeto común, pese a que se dirigiesen los dardos ideológicos hacia dianas y blancos diferentes. Con estos precedentes globalmente expuestos, cabe adentrarse en la efímera implantación y desarrollo de las *colonias* en las islas de Gran Canaria, Tenerife y La Palma.

Las colonias en Gran Canaria (1923-1936)

La propuesta regeneracionista calará en las islas de diferente manera. Por ejemplo, junto a la creación de un tejido asociativo, así como la constitución de un frágil y distorsionado soporte institucional, la organización de excursiones escolares se producirá desde la década de 1900, especialmente en las islas occidentales¹⁰. En Gran Canaria, desde la década de 1920 se constata la realización de paseos y excursiones escolares¹¹; será en este contexto cuando en el verano de 1923 se establezca la primera *colonia* en el archipiélago. En su organización participarán los maestros, la Inspección de Primera Enseñanza, el delegado de Gobierno (quien preside, además, la Junta Insular de Primera Enseñanza), y los alcaldes de Gáldar y Moya, municipios que acogen a los colonos. Los niños provienen de escuelas sitas en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, que se trasladarán a Moya en camiones y automóviles cedidos por la Empresa multinacional Elder Dempster: “El primer ensayo de estas colonias ha sido ya llevado a efecto con éxito extraordinario”, recogía *La Prensa*¹². El entusiasmo generado, el hecho de ser la primera experiencia desarrollada con éxito en el archipiélago, así como la equiparación con otras experiencias habidas dentro y fuera del estado español, conduce a una nueva experiencia, en 1924. Esta vez, por partida doble: dos grupos de treinta niños viajarán con destino a Moya (tutelados por el infatigable maestro Sergio Calvo) y Gáldar, dado “el clima de aquella ciudad y sus hermosas campiñas”¹³. A partir de 1928 el gobernador civil y la Junta Provincial de Primera Enseñanza considerarán la formación de *colonias* masculinas y femeninas en el municipio de Gáldar, “garantizando que sean provistas de cuantos medios sean necesarios”¹⁴. Junto a Gáldar y Moya, la Playa de las Canteras, en plena ciudad de Las Palmas, acogerá una *colonia* de mar desde 1932. El Ayuntamiento, de mayoría republicano-socialista, intentó su organización pese a los escasos recursos económicos con los que contaba. El compromiso asumido por los

maestros, las suscripciones particulares para recaudar fondos económicos y alimentos, y la movilización de la prensa local (sobre todo de *Diario de Las Palmas*) lograron que dicha *colonia* fuera una realidad y que la despedida de los colonos se realizara con toda solemnidad, boato y parafernalia como en otras ocasiones¹⁵.

El desarrollo de las *colonias* seguirá un guión que se reproducirá de modo similar en la isla de Tenerife: las juntas locales y provinciales de primera enseñanza, junto a otros miembros de la comunidad educativa (maestros, inspectores y directores de las Escuelas Normales), política (municipal, insular y estatal) y social (de la mano de asociaciones y particulares) buscarán fondos y medios con que sufragar los gastos y llevar a cabo las *colonias*. Y, si bien en 1935 las *colonias* grancanarias obtienen una subvención estatal de 6.000 pesetas (el doble de lo consignado a la vecina isla de Tenerife), será el apoyo de instituciones locales e insulares, las suscripciones particulares y de empresas, así como la organización de espectáculos y veladas culturales por parte de diferentes sociedades, las que compongan el grueso de la financiación. Así, en 1928, la Junta de Protección a la Infancia (4.000 pesetas); el Cabildo Insular de Gran Canaria (2.000 pesetas); el Ayuntamiento de Las Palmas (2.000 pesetas); y el Obispado de la Diócesis (200 pesetas)¹⁶ aglutinarán el grueso de las ayudas. La participación institucional irá más allá de la aportación económica: en 1928, la despedida de los colonos convoca diversas autoridades políticas —gobernador civil, alcalde de la ciudad y presidente del Cabildo—, militares —general de la plaza—, educativas —director del Instituto, director de la escuela de Industria— y eclesiásticas —maestrescuela de la Iglesia catedral, quien diserta sobre la benevolencia de las *colonias*—¹⁷. En definitiva, un elenco de “patrióticos defensores” de las *colonias* y de acciones en pro de la infancia depauperada.

Claro exponente de la medicina social del momento, los médicos del Patronato de Protección Escolar procedían a la elección de los colonos

siguiendo criterios antropométricos, higiénicos y salubres. Los niños y niñas que acudían a las *colonias* debían “vigorizar” su organismo y ser exponentes del pretendido entusiasmo social esperado por los organizadores. Con los años, este propósito pasaba por aumentar el número de colonos requiriendo una mayor participación activa de los actores sociales ya aludidos (instituciones, particulares y sociedades), convencidos de los óptimos resultados que aportaría la experiencia a niños y niñas a medio y largo plazo: “Tenemos fe en que este año, como los anteriores, la población de Las Palmas responderá a la llamada que se le hace, no regateando su concurso al mejor logro de las colonias escolares que, por bien de la propia estimación, debemos procurar aumentar hasta conseguir que llegue día en que no haya pequeño de edad escolar que deje de percibir sus beneficios innegables, puesto que ese día quizá se logre una humanidad”¹⁸. En este sentido, la consecución de las *colonias* se encuadra en torno a la mejora y el progreso “humano” de los habitantes (en sentido genérico) de la isla, y cuyo alcance parecía no tener vuelta atrás a tenor de todos los sectores sociales implicados en el proceso. El punto de inflexión que tiene lugar a partir del verano de 1936 supondrá no solo la desaparición o modificación de las *colonias*, sino el desplazamiento o cese de los actores participantes en el proceso, así como la ideología sobre la que se apoyan.

Las colonias en Tenerife (1929-1936)

A lo largo de las décadas de 1900 y 1910, tanto la prensa local como las distintas experiencias ya tratadas recogerán la importancia y pertinencia de establecer *colonias* en la isla de Tenerife¹⁹. Desde las últimas décadas del siglo XIX, la prensa insular abordaba regularmente los problemas de la infancia y las soluciones que, desde la escuela, podían darse. En la órbita de la higiene social y la pedagogía, la demanda de locales-escuelas, la lucha contra el analfabetismo, la vagancia o la higiene física y moral de los niños,

así como la necesidad de crear *colonias* y cantinas escolares, sería una constante. Especialmente durante el periodo comprendido entre 1915 y 1928 se consolidarán las diferentes fórmulas higiénico-pedagógicas en el contexto educativo insular: excursiones, giras o paseos escolares, cantinas escolares, gotas de leche, roperos, mutualidades o instituciones pro cultura. Ya desde 1923 los niños de los hospicios municipales de Santa Cruz y La Laguna acudían de gira al Monte de Las Mereces (Llano de los Viejos), Tejina o la playa de Bajamar durante sus vacaciones estivales. Si bien es cierto que durante la década de 1920 se intensificarán los intentos y publicitación de las *colonias*, será Susana Villavicencio, nueva inspectora de educación que sucede en el cargo a Juan Comas Camps, la que intente instalar *colonias* desde 1928. Mediante el compromiso adquirido por el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife y el Cabildo Insular, así como el papel activo asumido por el Patronato de Protección Escolar, se hará realidad el intento durante el verano de 1929. El católico *Gaceta de Tenerife*, lo celebraba: “¡Albricias! Ya es un hecho, una realidad palpable que la primera Colonia Escolar de vacaciones, integrada por los niños indigentes y anémicos de las escuelas nacionales de Santa Cruz de Tenerife, marcharán el día primero del próximo Julio a una playa del Norte de la Isla, para hacer vida salutar y reorganizadora bajo la vigilancia y competencia de educadores eminentes. Por fin, tenemos una Colonia Escolar en Tenerife...”²⁰.

Al igual que sucede en la isla de Gran Canaria, la presencia de las instituciones públicas y los apoyos privados se conjugarán con la sociedad civil, vertebrando el apoyo a las *colonias* mediante la organización de espectáculos variopintos, así como la creación de un entramado social que pretende la captación de suscripciones en metálico o donación de materiales. Este espíritu participativo se traduce en distintas soflamas patrióticas recogidas por la prensa local, que sentencia con insistencia machacona que “las colonias escolares han quedado ya definitivamente incorporadas al tono general de la vida

de nuestro tiempo. Tienen aspectos múltiples, incluso el pedagógico. También uno muy especial: las colonias son una fuerza para la lucha antituberculosa”²¹. Poniendo de manifiesto el “espíritu de asociación” liberal, el *Orfeón La Paz* (1918) participaba activamente en la organización de las *colonias* laguneras entre los años 1932 y 1935, en connivencia con la FUE, el Ayuntamiento local, el Hespérides Sporting Club, el Círculo Mercantil de La Laguna o la patriótica Agrupación al Servicio de Tenerife²². Todo ello, al servicio de la clara conveniencia de estas prácticas: “Las condiciones en que viven nuestra clase obrera y necesitada reclaman la atención de quienes están obligados a cooperar en esta obra de gran trascendencia social [...] Santa Cruz, más que cualquier otra ciudad, necesita organizar sus colonias, o intensificar esta labor por poderosísimas razones de salud e higiene social. Es preciso la cooperación de todos, autoridades, corporaciones e iniciativa privada”²³.

Aunque inicialmente estaba previsto que el emplazamiento se situara en el municipio de Tacoronte, el destino final de la *colonia* santacrucera —organizada con carácter regular hasta 1935— sería el grupo escolar de reciente edificación ubicado en el pueblo norteño de Icod de los Vinos. En el caso de las *colonias* laguneras, el “prócer” conservador y exdiputado a Cortes, Martín Rodríguez y Díaz-Llanos, “con su característico desprendimiento por todo lo que significa cultura y amor por los niños”, ofrecía una vivienda de su propiedad para residencia de los colonos laguneros, en el Puertito de Güímar²⁴. El propósito de establecer *colonias* marinas de forma continuada llevará al Ayuntamiento de La Laguna a realizar informes técnicos para crear un campamento permanente en la Punta del Hidalgo²⁵.

Como hemos referido, son dos las experiencias que, de facto, se desarrollaron en la isla. En Santa Cruz de Tenerife, desde 1929, el Patronato de Protección Escolar junto a otras instituciones celebrará en Icod de los Vinos durante los

meses de julio y agosto, dos *colonias* veraniegas de un mes cada una destinadas a niños y niñas que, a partir de 1933, serán de carácter mixto. En sus siete años de vida, movilizaron un número variable de niños y niñas, que osciló entre los 56 colonos del año 1929, a los 84 de 1935; la experiencia de 1936, interrumpida por los sucesos ya conocidos, preveía un número aún mayor. El desarrollo de las *colonias* suponía la despedida, recepción y visita de las autoridades a los niños y niñas durante su permanencia. Los colonos participarían de distintas recepciones, eventos y excursiones por los pueblos colindantes, así como al monte y playa de Icod de Los Vinos, municipio de acogida de los colonos santacruceros. Tanto en el caso capitalino, como en lagunero, los alumnos y alumnas participantes provenían de las Escuelas Nacionales ubicadas en los barrios periféricos de los cascos municipales²⁶, atendiendo, de este modo, a la conjunción *higiene social-escuela*, central en la propuesta. En el caso lagunero, la puesta en marcha de las *colonias* quedará sujeta a la constitución de instituciones u organismos educativos mixtos, como es el Comité Pro-Colonias Escolares, participados por diferentes sociedades locales, comerciantes, empresarios así como la imprescindible labor del Patronato Escolar. La experiencia lagunera moviliza un número menor de colonos (entre dieciséis y treinta niños de ambos sexos²⁷), pero arrastrará tras de sí una mayor presencia de la sociedad civil local, contando con el apoyo decidido de la Asociación de Estudiantes Universitarios afecta a la FUE.

En ambos casos, la presencia de los actores ya referidos variará. De este modo, si bien la sociedad civil seguirá presente a lo largo de todo el periodo estudiado, lo prolijo de las suscripciones particulares pasará a un segundo plano. Todo ello debido a la mayor institucionalización del proceso, especialmente a partir de 1931 con los distintos gobiernos republicanos, así como al mayor énfasis puesto por los consistorios locales e insulares ante la “cuestión social”, pese al recurrido argumento (atendiendo a los aires

renovadores) sobre la adopción en sus escuelas de las modernas metodologías pedagógicas²⁸.

El fallido intento por crear colonias en La Palma (1935-1936)

El propósito de crear *colonias* en La Palma resultó precedido por diversas experiencias, prácticas y enfoques en torno a la “cuestión social” y la infancia desde la década de 1890²⁹. En 1920 se implanta el movimiento escultista en la isla por iniciativa del capitán de infantería José Pérez Andreu³⁰. Orden, disciplina, compañerismo, altruismo, valentía y honradez, al más puro estilo castrense, eran las cualidades que debían forjar a los niños instruyéndoles dos veces por semana en los clubes organizados para ello y, aquí está lo destacado, “llevándolos los días festivos a excursiones campestres y durante las vacaciones a campamentos o *colonias de verano*”³¹. Fiel exponente regeneracionista, el escultismo fue considerado como complemento de la escuela para fraguar comportamientos de respeto a sí mismos y hacia los demás y, sobre todo, para alcanzar la condición de ciudadano poniendo el énfasis en sus deberes más que en sus derechos como valores de orden y de aceptación jerárquica³².

El camino quedaría expedito a nuevas experiencias e intentos por crear las *colonias* en su sentido más prístino, esto es, con objeto de fortalecer los aspectos higiénicos y pedagógicos. De hecho, dadas las condiciones orográficas y naturales de la isla, antes incluso de crearse la primera *colonia* en Tenerife y antes de barajarse los posibles lugares de recepción de colonos en la isla capitalina³³, ya se sugería La Palma para crear *colonias* y, sobre todo, como lugar idóneo para enviar a los niños tinerfeños³⁴.

Sin embargo, las circunstancias económicas y sociales y las prioridades políticas marcaban otro ritmo y las *colonias* nunca fueron objeto de atención. También es cierto que el ambiente en que vivían los niños palmeros, de contacto

permanente con el mar o la montaña³⁵, no tenía nada que ver con el que tenían los menores de Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife en medio de urbes y de ciudadelas carentes de todo tipo de condiciones educativas, higiénicas y sociales. En este sentido, el único intento verbalizado sobre la creación de *colonias* provino del diputado a Cortes por la Isla, el republicano moderado Alonso Pérez Díaz. Entusiasmado por las modernas conquistas pedagógicas, y una vez hecho realidad su sueño de casi duplicar el número de las escuelas públicas existentes (de 107 en 1930 se pasó a 165 en 1936) y de instalar en la isla el único Instituto de Segunda Enseñanza gracias a sus enérgicas gestiones, en 1935 defendía la creación de *colonias* marinas en Puerto Naos, municipio de Los Llanos, para el verano del año siguiente. Así lo recogía el articulista: “De esperar es que el celoso diputado no abandone su idea y que en la próxima estación veraniega, el ambiente dilatado de estas playas de Puerto Naos, llenas hoy con la rumorosa música de las olas, se llenen también entonces con las risas cantarinas, los juegos alborozados y los cantos ingenuos de los niños de las colonias escolares”³⁶. La realidad del verano de 1936 fue otra bien distinta a la deseada en estas líneas periodísticas, y la posibilidad de crear *colonias* en la isla se esfumó como el humo tras la Semana Roja en la que la isla se mantuvo fiel a los embates del golpe militar. En este sentido, las declaraciones de Pérez Díaz bien podían haber sido un simple y llamativo titular de prensa de cara a las elecciones a Cortes previstas para febrero de 1936.

Conclusiones

Desde principios del siglo XX son frecuentes las referencias que se tuvieron en Canarias sobre *colonias*. Y no precisamente mediante la alusión periodística a sus ventajas y a las diferentes experiencias habidas en la península: las décadas de 1900, 1910 y 1920 recogen tres intentos por implantarlas en Tenerife, nacidos de las instituciones públicas o el asociacionismo escolar.

En 1923 y 1929 se dará inicio a estas experiencias en Gran Canaria y Tenerife, respectivamente, al albur de los esfuerzos por tratar de abordar la “cuestión social”. El apogeo, consolidación y expansión se producirá a lo largo del periodo republicano, habida cuenta del múltiple y diverso apoyo recibido. En consonancia con el propósito regionalista, presente en otras propuestas, llega a plantearse la “permuta” de colonos entre una isla y otra, ya que —según se entendía en determinados círculos sociales— “la mejor manera de fomentar la cordialidad entre Tenerife y Las Palmas era el intercambio juvenil entre ambas islas”³⁷.

Si bien es cierto que su alcance fue limitado (en 1933 solo se beneficiaron 42 niños de los más de 3.000 que malvivían en Santa Cruz), cabe reconocer los beneficios reportados a los pequeños que acudían a las playas o montañas de las islas para recobrar fuerzas, mejorar en salud y comenzar el curso escolar con mayor

motivación y estímulos³⁸. Recordemos, una vez más, que todos ellos provenían de barrios tan depauperados que ofrecían “un aspecto de Kabilia de Marruecos”, en palabras de Antonio Rumeu, médico y presidente de la benéfica y católica institución *La Casa de los Obreros*, sita en el barrio de Los Llanos, en Santa Cruz de Tenerife³⁹. Solo en La Palma se intentó imitar este modelo de participación comunitaria infantil en la recta final de la República pero su realización no se logró; en el resto de islas ni siquiera se intentó. Incluso, tras del 18 de julio todavía existía la ilusión de que la situación revirtiera y los niños salieran hacia sus destinos habituales, como en años anteriores; el 28 de julio, una ingenua nota de prensa, señalaba que “desde hace unos días se viene reuniendo en esta Inspección de Primera Enseñanza el Comité Ejecutivo del Patronato de Protección Escolar con el fin de estudiar el asunto de las colonias que en breve han de marchar a distintos puntos de la Isla”⁴⁰.

Notas

¹ “El doctor don Isidro Hernández habla a los lectores de Hespérides”, *Revista Hespérides: artes, ciencias, literatura y deportes*, Santa Cruz de Tenerife: 10 de enero de 1929 (2).

² Mención aparte merecen las publicaciones de Almeida Aguiar, A., 2005: 571-582 (que, pese a su título abarcador, solo trata de las colonias en la isla de Gran Canaria) y Alonso Delgado, V. y Ferraz Lorenzo, M. 2013: 99-110. Para conocer prácticamente la totalidad de los trabajos más relevantes publicados sobre esta temática a nivel estatal, véase el monográfico de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, coordinado por el profesor Pedro Luis Moreno Martínez, sobre “Cuerpo, higiene, educación e historia”, p. 18, 2009. Especialmente, López Martínez, J. D., Martínez Ruiz-Funes, M^a. J. y Sebastián Vicente, A. (2009). “Cuerpo, higiene y educación en su perspectiva histórica en España. Bibliografía”, pp. 345-376 (la relación bibliográfica sobre las instituciones e iniciativas higiénico-educativas, pp. 369-376). Con posterioridad, también se ha publicado el siguiente trabajo digno de mención en esta amplia relación bibliográfica: Otero Urtaza, U., Navarro Patón, R., Basanta Camiño (2013). “Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza: más de cien años de historia”. *IX Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Pontevedra: Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo. 9-11 de mayo.

³ Ver Archivo Histórico Provincial de Santa Cruz de Tenerife. *Auxiliar del Registro de Asociaciones. Provincia de Santa Cruz de Tenerife. Borrador*. La Ley de Asociaciones (1887) establece la creación de un Libro Auxiliar y un Registro; la desaparición de ambos, nos remite al *Borrador* como único registro existente. Por otra parte, no poseemos datos fiables de las asociaciones existentes en aquellos momentos en las Canarias orientales. Así, entre 1905 y 1936 algo más del 18% de las asociaciones registradas se avienen al proyecto regeneracionista, especialmente vertebrado en torno a la educación. Las 168 entidades constituidas en las Canarias occidentales se articularán en torno a la máxima instrucción y caridad.

⁴ *Boletín Oficial de Canarias*: 13 de octubre de 1902; y *Boletín Oficial de la Provincia de Canarias*: 4 de marzo de 1908.

⁵ En Santa Cruz de Tenerife, el Presupuesto Ordinario Municipal de los años 1910 y 1911 consignará 3.000 pesetas “para gastos de material, fiesta del árbol y excursiones de colonias escolares”. En 1913 y 1914, la cantidad consignada será de 500 pesetas para excursiones y fiesta del árbol. Ver: Archivo Municipal de Santa Cruz de Tenerife. *Cuentas Presupuestarias*, 1.185,1 a 3; 1.186, 1 y 2.

⁶ La Sección 3ª se encargará de constituir “Escuelas, Colonias Escolares y Hospicios Marinos”; otras secciones se ocuparán del “Trabajo intelectual y físico”, o la lucha contra el alcoholismo. *Diario de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: 8 de marzo de 1900 (6.703).

⁷ Cabrera Díaz, J. (1910). “Problemas de cultura. Escuelas al aire libre”. *El Tiempo*. Santa Cruz de Tenerife: 27 de septiembre (2.276).

⁸ *El Defensor del Magisterio*. Revista pedagógica de la Provincia de Canarias y órgano de las Asociaciones Insulares. La Laguna: 22 de julio de 1909 (47). En la misma línea, *El Progreso*. *Diario Republicano Autonomista*. 18 de junio de 1909 (1.135).

⁹ Archivo Municipal de Santa Cruz de Tenerife, 31-39. *Expediente sobre el oficio del Inspector General de 1ª Enseñanza relacionado con la creación de cantinas y colonias escolares*. 1925.

¹⁰ Alonso Delgado, Víctor: *Génesis y desarrollo de la sociabilidad deportiva en las Canarias occidentales*. Tesis Doctoral de próxima lectura, Universitat Ramon Llull (302).

¹¹ “Inspección de primera enseñanza”. *Eco del Magisterio Canario*, Periódico de instrucción pública, La Laguna, 22 de agosto de 1921 (350, año VIII).

¹² “Primer ensayo”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 24 de agosto de 1923 (4.289).

¹³ “Colonia escolar” y “Guía escolar”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 22 de julio y 9 de agosto de 1924 (4.575 y 4.591).

¹⁴ “De Las Palmas”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 12 de mayo de 1928 (3.717). La cursiva es nuestra.

¹⁵ Almeida Aguiar, Antonio (2005). “Las colonias escolares: higiene y educación física en Canarias”, pp. 571-582. En Dávila, P. y Naya, L. M., 2005.

¹⁶ “Obra de hermosa finalidad. Las Colonias Escolares”. *Gaceta de Tenerife*. Diario Católico. Órgano de las derechas. Santa Cruz de Tenerife: 31 de mayo de 1928 (4.565).

¹⁷ “Las Colonias Escolares. Sesenta niños de ambos sexos salieron de Las Palmas hacia el pueblo de Moya”. *Gaceta de Tenerife*. Diario católico. Órgano de las derechas. Santa Cruz de Tenerife: 5 de agosto de 1928 (4.620).

¹⁸ “Intereses insulares. Las colonias escolares para este verano”. *Diario de Las Palmas*, Las Palmas de Gran Canaria: 15 de junio de 1934 (14.396).

¹⁹ Por ejemplo: *La Verdad*. 17 de septiembre, 1917, pp. 1, 2.; El periódico *El Regionalista* publicará en 1918 once artículos sobre colonias entre el 8 de julio y el 6 de agosto. Ver, asimismo, Rodríguez, E. y Francés, R. (1913). *Problemas de Enseñanza*. La Laguna: Establecimiento tipográfico de Suc. De M. Curbelo.

²⁰ “Las Colonias Escolares”. *Gaceta de Tenerife*. Diario Católico. Órgano de las derechas, Santa Cruz de Tenerife: 13 de junio de 1929 (4.885). Vid. también el ejemplar del 24 de julio de 1928 (4.601), donde se critica la gestión realizada por el Ayuntamiento y Cabildo, y se comparte la versión exculpatoria ofrecida por el Gobernador Civil, Buenaventura Benito Quintero, por no haber organizado las colonias con anterioridad.

²¹ “Las colonias escolares y la lucha antituberculosa”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 20 de junio de 1930 (4.317).

²² Una de las aportaciones económicas más destacadas realizadas por parte del Estado tiene lugar el verano de 1934. En carta fechada el 10 de julio por el ministro de Instrucción Pública, Filiberto Villalobos, al diputado a Cortes por Tenerife, Andrés Orozco, se comunicaba la cantidad de 5.000 pesetas de consignación (del total de 300.000 para todo el estado) con destino a la realización de colonias escolares en Santa Cruz de Tenerife. *Hoy*. *Diario Republicano de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife: 20 de julio de 1934 (567).

²³ “Sobre las colonias de vacaciones”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 27 de junio de 1930 (4.323).

²⁴ *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 24 de junio, 1933 (8.986). Resulta curioso constatar cómo el Ayuntamiento de Güímar fue denunciado por el empresario Manuel Cruz González, al no asumir este el pago de las galletas, sandwiches

y bebidas que consumieron los colonos por considerar la factura excesiva y no justificada. *Acta de Pleno Municipal*: 6 de septiembre de 1933, p. 46 y ss.

²⁵ Archivo Municipal de La Laguna. *Actas de Pleno Municipal*: 30 de octubre, 1934, f. 100.

²⁶ Como ejemplo, la expedición de 1934 se compone de alumnado procedente de las escuelas de El Cabo, Duggi, Los Lavaderos, San Francisco, Salamanca, El Toscal, Perú y Los Llanos. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 4 de julio de 1934 (9.301).

²⁷ “La labor del Patronato Escolar de Santa Cruz de Tenerife”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 29 de enero de 1929 (3.913, sic). En 1931, la prensa destacaba la velada cultural que, en el teatro-cine de Güímar, se celebró a beneficio de las colonias escolares que estaba previsto traer a esta población. “Una velada en Güímar”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 6 de agosto de 1931 (4.657).

²⁸ A principios de 1930, la tuberculosis, el alcoholismo, las enfermedades epidemiológicas y venéreas coparán la atención médico-social, junto a las condiciones de habitabilidad y vivienda. En 1933 se declara una epidemia de peste en el barrio de Argual, en la isla de La Palma.

²⁹ Las experiencias se distribuyen entre sociedades obreras, benéficas, instructivas o de socorros mutuos. 37 de las sociedades constituidas son mutualidades escolares o roperos escolares. Algunas de estas experiencias incorporan las excursiones escolares, la higiene o la gimnasia como parte del programa educativo. Entre 1898 y 1902 serán organizados y patrocinados por la Cruz Roja de Santa Cruz de La Palma. Ver, por ejemplo, *El País*, Santa Cruz de La Palma: 14 de noviembre, 1898 (156); o *El Grito del Pueblo*, Santa Cruz de La Palma: 3 de noviembre, 1902 (73).

³⁰ Rodríguez Rodríguez, P. (1920). “Haciendo patria: Los Exploradores palmeros”. *Diario Insular. Periódico de la tarde*, Santa Cruz de La Palma: 20 de mayo de 1920, Año I (284). Pérez Andreu será Comandante del Somatén armado de la Isla de La Palma a partir de 1927.

³¹ “Padre palmero: Haga usted a su hijo explorador”. *Diario Insular. Periódico de la tarde*. Santa Cruz de La Palma: 27 de mayo de 1920, Año I (290) (la cursiva es nuestra). Agradecemos a Víctor J. Hernández Correa, responsable del Servicio de Patrimonio del Excmo. Ayuntamiento de Santa Cruz de La Palma, su trabajo desinteresado por hacernos llegar estas referencias —y otras no incluidas por problemas de espacio— del *Diario Insular*.

³² Dos de las 20 agrupaciones escultistas aparecidas en las Canarias Occidentales entre los años 1914 y 1936, se constituyen en La Palma: Santa Cruz de La Palma (1920) y Tazacorte (1929).

³³ *El Progreso*. Diario Republicano Autonomista. Santa Cruz de Tenerife: 27 de agosto de 1923 (5.550).

³⁴ *Heraldo de La Orotava*. Semanario independiente. Villa de La Orotava: 14 de enero de 1923 (36, año II).

³⁵ Las excursiones, la preocupación por la cultura y la toma de conciencia que, a partir de 1934, solía realizar la Agrupación Octubre (versión palmera de las Misiones Pedagógicas peninsulares, creada por la Federación de Trabajadores de La Palma) hacía, en parte, innecesaria y no demandada la labor de las colonias escolares. Ver Ferraz, 1997: 525-544.

³⁶ Costa, Juan de la (1935). “Las colonias escolares en La Palma”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 11 de septiembre de 1935 (9.636). El Consejo Local de Primera Enseñanza del municipio llanense también manifiesta la intención de “recabar de los Poderes Públicos, corporaciones provinciales y locales, lo necesario para el funcionamiento de Cantinas y Colonias Escolares y para la formación de una Biblioteca Popular”. Archivo Municipal de Los Llanos de Aridane. *Libro de Actas del Consejo Local de 1ª Enseñanza*. 1931-1939: 22 de febrero de 1936 (25).

³⁷ Martín, Francisco (1935). “Ante la próxima salida de las Colonias escolares”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 20 de junio (9.566). La propuesta cabe encuadrarla en el contexto del *pleito insular*, así como de los tibios propósitos regionalistas del periodo.

³⁸ Sánchez, Plácido (1933). “Las colonias escolares”. *Obreros de la Cultura. Órgano quincenal de la Federación Tinerfeña de Trabajadores de la Enseñanza UGT*, sección provincial de la FETE, Santa Cruz de Tenerife: 31 de agosto (5). Este maestro criticaba a Álvaro Luna por su artículo publicado en *La Prensa* en el que minusvaloraba la labor desempeñada por las colonias.

³⁹ Archivo Regional Intermedio. 937, 48. *Solicitud de profesores de gimnasia para escuela de el Barrio de Los Llanos de Santa Cruz de Tenerife por la Junta Directiva de “La Casa de Los Obreros”*. 1918. S7f.

⁴⁰ “Colonias escolares”. *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife: 28 de julio de 1936 (9.901).

Referencias bibliográficas

- Almeida Aguiar, A. (2005). "Las colonias escolares: higiene y educación física en Canarias". En L. M. Naya Garmendia y P. Dávila Balsera, *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (571-582), vol. I, San Sebastián.
- Alonso Delgado, V. (2014). *Génesis y desarrollo de la sociabilidad deportiva en las Canarias Occidentales*. Universitat Ramon Llull.
- Alonso Delgado, V., y Ferraz Lorenzo, M. (2013). "Origen y desarrollo de las Colonias Escolares en Tenerife". *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. En Actas del XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Cádiz: 99-110.
- Comas, J., y Correas, D. (1935). *Cantinas y colonias escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Comas Rubí, F., y Sureda García, B. (2013). "Joan Comas Camps i els seus estudis pedagògics a Ginebra pensionats per la JAE". *Educació i Historia. Revista de Historia de la Educación*, 22, 117-140.
- Del Cura González, M. (2011). *Medicina y Pedagogía. La construcción de la categoría "infancia anormal" en España (1900-1939)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ferraz Lorenzo, M. (1997). *La Palma: Sociedad, Educación y Cultura (1931-1939)*. Tenerife: Gobierno de Canarias, Cabildo Insular de La Palma y Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Ferraz Lorenzo, M. (2008). "Juan Comas Camps y su intensa labor de renovación pedagógica en las Canarias occidentales (1924-1927)". *Bordón. Revista Española de Pedagogía* 60 (1), 23-40.
- López Núñez, A. (1908). *La protección a la Infancia en España*. Madrid: Imprenta de Eduardo Arias.
- Luzuriaga, L. (1926). *El analfabetismo en España*. Madrid: J. Cosano.
- Martínez Alcubilla, M. (dir.) (1911). *Boletín jurídico-administrativo anuario de legislación y jurisprudencia. Apéndice de 1911*. Madrid: —voz Colonias Escolares—.
- Otero Urtaza, E., Navarro Patón, R., y Basanta Camiño, S. (2013). "Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad". *Revista de Investigación Educativa*, 11 (2), 140-157.
- Rodríguez, E., y Francés, R. (1913). *Problemas de Enseñanza*. La Laguna: Establecimiento tipográfico de Suc. De M. Curbelo.
- Vilariño, O. R. (1930). *La infancia y la naturaleza. Estudio sintético de la influencia que ejercen, en el desarrollo orgánico e intelectual del niño, las Colonias escolares, los jardines de la infancia y los campos de juego*. Madrid: Librería Médica, R. Chena y Cía. Atocha.

Abstract

Precedents, origin and development of the school holiday camps in the Canary Islands

INTRODUCTION. In Spanish State, as in Canary Islands, the school holidays camps reflected the intentions of improvement and the advances experienced on sanitary and educational matter. His development took place with individual support, public and private institutions, the Catholic Church, as well as the varied civil society. **METHOD.** Through to the minutes of municipal plenary sessions, budgets, newspapers, reports and all kinds of documents, we can know the precedents, beginnings and later development of the phenomenon, inspired by Regeneration is mideal. For the correct development of these aspects, the used method has been, fundamentally,

descriptive method and analytical-textually one. **RESULTS.** The students of the island of Gran Canaria, from 1923, and of Tenerife, from 1929, enjoyed the social, hygienic and pedagogic benefits of the excursions to the mountains and the beach, the games, the gymnastics, the cultural festivals or the picnics. Duty stations were always the same: Moya, Gáldar and Beach of Las Canteras, in Gran Canaria, and Icod de los Vinos and Güimar, in Tenerife. The attempt of creating them on the island of La Palma was frustrated. In this respect, the obtained results are similar to those of other geographical widely studied zones of the Country. **DISCUSSION.** The illusions for supporting them and to give them continuity were not fulfilled by the effects of the military pronouncement of July 18th, 1936. The idea of regenerating and modernizing the country, beginning for the care of children, was detained by start of Spanish Civil War.

Keywords: *Canary Islands, School holidays camps, Education, Hygiene.*

Résumé

*Des antécédents, un surgissement et un développement des colonies
de vacances scolaires en Îles Canaries*

INTRODUCTION. Dans l'ensemble de l'État espagnol, comme dans les Îles Canaries, les colonies de vacances scolaires furent reflet autant des buts d'amélioration comme des progrès expérimentés en matière de santé et d'éducation. Leur développement se réalisa avec le soutien personnel, d'institutions publiques et privées, de l'Église catholique et de la société civile hétérogène. **MÉTHODE.** Grâce au pistage des actes des séances plénières municipales, des budgets, des journaux, des rapports et de toutes sortes de documents, nous pouvons connaître les antécédents, le début et le développement ultérieur de ce phénomène, vertébré par l'idéal régénérateur. Pour le développement correct de ces aspects, la méthode employée a été essentiellement descriptive et analytique-textuelle. **RÉSULTATS.** Les écoliers de l'île de Gran Canaria, dès 1923, et de Tenerife, à partir de 1929, ont joui de bienfaits sociaux, de l'hygiène et d'éducation, de visites à la montagne et à la plage, de jeux, de la gymnastique, de festivals culturels ou de goûters. Les destinations étaient toujours les mêmes : Moya, Gáldar et Playa de las Canteras, à Gran Canaria, et Icod de los Vinos et Guimar, à Tenerife. La tentative de leur création à l'île de La Palma s'est avérée en friche. En ce sens, les résultats obtenus sont semblables à ceux d'autres zones géographiques de l'État largement étudiées. **DISCUSSION.** Les espoirs de les maintenir et de leur donner suite n'ont pas été atteints par les effets du putsch militaire du 18 juillet 1936. L'idée de la régénération et la modernisation du pays, à commencer par les soins des enfants, fut surpassée par la force des armes.

Mots clés: *Îles Canaries, Colonies de vacances scolaires, Education, Hygiène.*

Perfil biográfico de los autores

Manuel Ferraz Lorenzo (autor de contacto)

Profesor titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de La Laguna. Autor y coautor de varios libros, monografías y artículos de investigación publicados en revistas españolas y extranjeras; sus temas de interés versan sobre aspectos de historiografía de la educación, historia de la

educación contemporánea en España y, últimamente, también sobre la construcción de la ciudadanía.
Correo electrónico de contacto: mferraz@ull.edu.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Facultad de Educación, Módulo Aulario B. Avda. Trinidad s/n, CP. 38204. La Laguna, Tenerife.

Víctor Alonso Delgado

Licenciado en Sociología por la Universidad de Granada. Ha sido profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de La Laguna. Actualmente realiza su tesis doctoral sobre el asociacionismo deportivo en Canarias en la Universidad Ramón LLull y es miembro del GRIES.

Correo electrónico de contacto: ucanca@gmail.com

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASO CON FUTUROS DOCENTES

Metacognitive strategies in written expression: a study case with future teachers

JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA, ANTONIO GARCÍA GUZMÁN Y ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66404

Fecha de recepción: 12/03/2013 • Fecha de aceptación: 07/10/2013

Autor de contacto / Corresponding Author: José Luis Gallego Ortega. Email: jlgalleg@ugr.es

INTRODUCCIÓN. Se ha demostrado que la escritura es una actividad cognitiva compleja que involucra no solo procesos cognitivos y metacognitivos, sino también los componentes afectivos. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue apreciar el conocimiento y regulación que muestran los estudiantes de Magisterio sobre su escritura. **MÉTODO.** Para ello, se han seleccionado 20 alumnos de la Universidad de Granada, conformando un estudio de caso múltiple. Como instrumento de recogida de datos se empleó la entrevista cognitiva semiestructurada, mediante la aplicación de un cuestionario-guía estandarizado sobre la composición escrita, extrayendo cuestiones interesantes para el objetivo planteado. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido bajo la codificación y categorización en metacategorías preestablecidas, atendiendo al modelo sociocognitivo más representativo de la escritura (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996). **RESULTADOS.** Los alumnos muestran un dominio aceptable de la metacognición escritora, con salvedades sorprendentes, como la carencia en el conocimiento y control estructural del texto, y matices relevantes, como una concepción inmadura del proceso escritor y de las estrategias para la superación de los mismos. **DISCUSIÓN.** Los resultados apuntan que si bien estos alumnos muestran dominio en algunas suboperaciones, existen deficiencias y lagunas en otras, que requieren formación precisa, dada su importancia en nuestra sociedad, así como en el nuevo marco de los estudios superiores.

Palabras clave: *Expresión escrita, Metacognición, Autorregulación, Estudiantes universitarios.*

Introducción

En la actualidad, la expresión escrita se percibe como una actividad cognitiva compleja cuya ejecución depende de la activación de tres procesos cognitivos, interactivos y recursivos, denominados planificación, transcripción y revisión (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), mediante un proceso de *monitorización* que controla y regula dichos procesos. Este monitor simboliza la conciencia metacognitiva del escritor (Sitko, 1998), y ejerce una función autorreguladora de la escritura, por cuanto supone conocimiento y control de las operaciones anteriores. Consecuentemente, la elaboración textual, además de aplicación de procedimientos ejecutivos que activan estrategias efectivas para planificar, transcribir y revisar, exige conocimiento metacognitivo para regular su ejecución.

La autorregulación no se alcanza espontáneamente, sino que deviene de un proceso lento y gradual propiciado por la ayuda de elementos externos que fomentan la mediación y el diálogo interno y externo (Lantolf y Thorne, 2006), y favorecen la eficacia escritora, habida cuenta de que se trata de una actividad social y cultural, que involucra lo afectivo y lo motivacional, e incluye procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global (Lacon y Ortega, 2008).

Se subraya la importancia del autocontrol y la conciencia, dado que para ser eficaz en la resolución de tareas, además de poseer un nivel suficiente de funcionamiento cognitivo, se requiere un adecuado control sobre el mismo (Salmerón, Gutiérrez-Braojos, Salmerón y Rodríguez, 2011), incluso que los conocimientos y experiencias cognitivas y metacognitivas interactúen sistemáticamente. En palabras de Flavell (1996: 160), “se recurre a estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es

una actividad metacognitiva”. Al contrario, los errores de expresión pueden derivar de fallos en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona, Rodríguez y Sánchez, 2003).

La preocupación por la metacognición escritora se consolidó en los ochenta, por su incidencia en el desarrollo escritor desde enfoques cognitivos (Hayes, 1996; McCutchen, 2006), superada la hegemonía del enfoque de producto, que enfatizaba el texto escrito junto a algunas conductas mensurables como únicos focos de estudio del acto escritor. Sin embargo, por su naturaleza y complejidad de análisis sigue siendo uno de los procesos escritores menos analizados, y menos aún en estudiantes universitarios.

No obstante, Feldman, Anderson y Mangurian (2001) identificaron cuatro amenazas sobre la escritura de estos estudiantes: debilidades en la lógica, incongruencias estilísticas relativas a la disciplina o a la audiencia, plagio y debilidades mecánicas (gramática y vocabulario). Álvarez, Villardón y Yáñez (2010) constataron problemas de estructuración textual, y la correlación entre el conocimiento y dominio de estrategias de composición escrita y la óptima disposición hacia la escritura con la calidad textual. Otros estudios evidenciaron que los estudiantes universitarios no son competentes para utilizar la escritura como herramienta cognitiva, descubrir lo que pueden ser capaces de comunicar sobre un tema o revisar profundamente sus textos y no solo de manera superficial (Jackson, Carifio y Dagostino, 1998). Suárez (2006) analizó los efectos de un programa para mejorar los textos argumentativos de universitarios, constatando la mejora del desarrollo metacognitivo e indicios de mejora en la composición y comprensión del texto argumentativo escrito. Castelló y Donahue (2012) y Castelló, González e Iñesta (2010) han ofrecido resultados interesantes sobre la capacidad reguladora de la escritura en estudiantes posgraduados y de doctorado, dada la trascendencia de la habilidad escritora en estos casos, aunque no mayor que en el caso de los estudiantes universitarios.

Estos trabajos aconsejan profundizar en estos estudios para contribuir a la denominada *alfabetización académica* de los estudiantes, la cual “no se logra de una vez y para siempre”, sino que alude al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas [...]”, a sabiendas de que “aprender a producir e interpretar lenguaje escrito no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior” (Carlino, 2005: 13-14).

Ahora bien, mientras que la preocupación por la escritura de los universitarios goza de un creciente interés entre los investigadores y podría admitirse cierta tradición en esta línea de investigación en algunos países de habla hispana, en España, pese a la importancia de la formación lingüística y a la constante preocupación de los docentes universitarios por los errores que presentan sus alumnos para expresarse por escrito con claridad y cohesión (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé, 2012), la inquietud de la investigación por la escritura de universitarios es ciertamente escasa —como se acaba de señalar, casi testimonial— aunque meritoria.

Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos de esta investigación fueron: 1) determinar la percepción de los estudiantes universitarios acerca del conocimiento y control que poseen sobre los procesos cognitivos de la escritura: planificación, transcripción, revisión y estructuración; 2) desvelar su conocimiento general del acto de escribir, sobre lo que significa escribir bien, así como su disposición y actitud hacia la escritura; 3) identificar posibles disfunciones.

Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formularon como interrogantes básicos: 1) ¿los estudiantes universitarios conocen y controlan las estrategias y procesos cognitivos de la escritura?; 2) ¿qué actitud y sentimientos despiertan en ellos la demanda de elaborar un texto?; 3) ¿qué

dificultades encuentran en el control y autorregulación de la escritura?

Método

Se trata de una investigación exploratoria y de naturaleza cualitativa, de estudio de caso (Corbet, 2001), en su vertiente de “caso colectivo”. El *estudio de caso colectivo* (Stake, 2010) se considera una metodología pertinente en estos casos, por cuanto emplea técnicas relevantes de recogida de información (en nuestro caso, la entrevista) e implica un análisis de datos no lineal, sino continuo e interactivo, con el propósito de extraer significados y claves relevantes para el problema de investigación.

Participantes

Inicialmente fueron entrevistados 35 estudiantes, cuya participación en el estudio fue voluntaria, previa petición del investigador. No obstante, la inviabilidad para trabajar con muestras numerosas desde este enfoque hizo que se recurriese a la selección de “sujeto típico ideal” (Goetz y LeCompte, 1988), de tal manera que se efectuó una criba previa, considerando tres criterios: 1) los estudiantes debían tener superado el 1º curso de carrera; 2) sus respuestas no podían ser monosilábicas (sí/no); 3) se seleccionarían las respuestas más ricas, en términos de extensión verbal, por contener mayor cantidad de datos e informaciones.

Finalmente, la investigación se realizó con 20 estudiantes universitarios (6 varones y 14 mujeres), de edades comprendidas entre 19 y 23 años (media 20,4), cuando finalizaban segundo curso de carrera (Universidad de Granada). El empleo de una muestra pequeña se justifica porque el uso de los protocolos de las entrevistas, debidamente transcritas, para analizar los procesos (meta)cognitivos de la expresión escrita mediante el análisis de contenido, no es viable con grandes muestras pero sí para

aplicarla al análisis de caso (Salvador, 2005), como sucede en esta investigación. Por tanto, la relevancia del estudio depende más de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

Instrumentos

Se optó por la entrevista semiestructurada, realizada a partir de un cuestionario-guía (Cfr. Salvador, 2005: 62-66), validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación”. El cuestionario ayuda a los estudiantes a reflexionar y verbalizar lo que hacen mientras escriben, para colegir sus procesos metacognitivos y sus posibles relaciones.

Previo a la entrevista, no obstante, para facilitar la verbalización de los sujetos sobre los procesos metacognitivos implicados en las tareas de escritura, se les pidió la construcción de un texto expositivo-explicativo, cuya elección se justifica por constituir una tipología textual adecuada para indagar sobre las competencias comunicativo-discursivas escritas de los universitarios (Álvarez, 1995).

Procedimiento

Se solicitó a los estudiantes la composición, durante 30 minutos, de un texto expositivo-explicativo sobre un contenido concreto (“Caracterización del Movimiento de la Integración Escolar”), con la intención de que, inmediatamente después de haberlo elaborado, evocasen las operaciones realizadas durante su construcción en el desarrollo de la entrevista.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido (Bardin, 1986), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de

categorías preestablecido, de acuerdo con el modelo teórico seguido (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), ampliamente reconocido por la comunidad científica. Para ello, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la metacognición de la escritura se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los sujetos realizan durante la construcción un texto.

Efectivamente, la consideración de la metacognición como las operaciones mentales que realiza un sujeto para controlar y regular los procesos y subprocesos implicados en la composición escrita, impulsando la toma de decisiones del escritor (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices. Por tanto, se trata de categorías apriorísticas, derivadas del modelo teórico de escritura utilizado, a las que se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (Cfr. Tabla 1).

Se ha de señalar, no obstante, que aunque la estructuración del contenido es un proceso inherente a la fase de planificación textual, sin menoscabo del modelo teórico seguido y dada la especial relevancia que tienen la organización de las ideas y el conocimiento de los géneros discursivos en la redacción de un texto, se ha explicitado la categoría denominada “Conocimiento y control de la estructuración” (AR4), por cuanto con ella se pretende subrayar la importancia de esta operación cognitiva, ofreciendo información precisa acerca del manejo que estos estudiantes universitarios (futuros docentes) admiten poseer sobre las tipología textuales. Las razones de esta decisión son diversas (Bamberg, 1984; Fitzgerald y Teasley, 1986): a) la organización textual es vista como una faceta de la calidad y coherencia de una composición escrita; b) la adecuada organización es un signo de coherencia relevante; c) el conocimiento de la estructura textual involucra conocimientos sobre cómo son conectadas

TABLA 1. Operaciones de metacognición en la escritura

Categorías	Código	Definición
		Capacidad del estudiante para conocer y autocontrolar...
Conocimiento-control de la planificación	AR1	... las operaciones del proceso de planificación
Conocimiento- control de la transcripción	AR2	... las operaciones del proceso de transcripción
Conocimiento-control de la revisión	AR3	... las operaciones del proceso de revisión
Conocimiento-control de la estructuración	AR4	... las operaciones en la estructuración de las ideas
Disposición ante la escritura y sus dificultades	AR5	... el propio interés, motivación, estado de ánimo, disposición afectiva e intelectual hacia la escritura
Conocimiento del escrito bien hecho	AR6	... cuándo un escrito es correcto, en cuanto al contenido, la estructura y la forma
Conocimiento-control general del acto de la escritura	AR7	... cómo se elabora un texto de forma correcta, en cuanto a los procesos implicados y a la forma de ejecutarlos

Fuente: elaboración propia.

temporal y causalmente las partes del texto. Asimismo, esta cuestión se ha considerado de especial relevancia al comprobar que los alumnos encaran los estudios universitarios con un absoluto desconocimiento de los denominados géneros académicos (Casco, 2009).

Este sistema categorial también fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación de codificadores independientes” (Fox, 1981; Stake, 2010), de tal manera que, según los expertos, reúne los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardin, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia, productividad.

Mediante la triangulación, se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del sistema de categorías del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas. Posteriormente, se agruparon los contenidos de similar código, calculándose

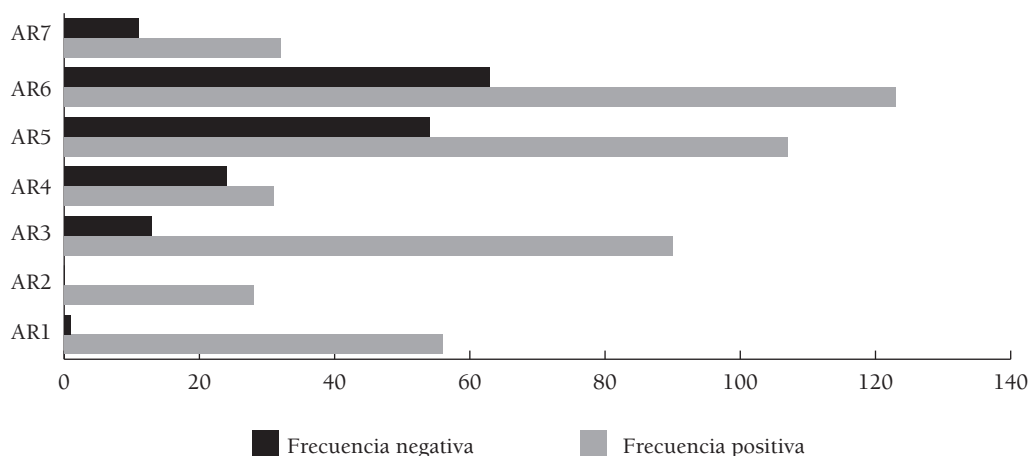
frecuencias, porcentajes y medias. Finalmente, se abordó la interpretación global de los datos, tanto numéricos como verbales; no obstante, los datos cuantitativos se utilizaron para corroborar y apoyar los cualitativos, considerados de mayor utilidad para comprender este problema de investigación.

Resultados

Los resultados se obtienen del análisis de contenido de las entrevistas, así como de la cuantificación y valoración de las respuestas de los estudiantes. Las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas indican la no realización o inadecuación de la operación demandada.

En el análisis cuantitativo (Cfr. gráfico 1) se aprecia que el porcentaje de respuestas positivas supera al de negativas (73,3% frente al 26,6%), lo cual indica que estos alumnos admiten un dominio en la autorregulación de la escritura. Destacan el conocimiento del escrito

GRÁFICO 1. Frecuencias sobre autorregulación



Fuente: elaboración propia.

bien hecho (19,4%), la disposición ante la escritura y sus dificultades (16,9%), y el control de la revisión (14,2%). De otra parte, muestran una mayor ambigüedad, aunque prevalecen las frecuencias positivas, en el conocimiento y control de la estructuración y en el conocimiento y control de la escritura en general.

Se ha de insistir, sin embargo, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias establecido se refiere al conjunto de los veinte sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo. Pero el interés de este estudio no reside tanto en la interpretación cuantitativa de los datos, sino de manera especial en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas expresiones literales de los alumnos.

Resultados sobre el conocimiento y control de la planificación (AR1)

La opinión de los entrevistados reveló la preocupación de estos (98%) por los destinatarios

(audiencia) de sus textos, lo que representa un total de 2,8% de respuestas positivas, frente al ínfimo valor negativo de 0,05 de media, apenas el 1,7%. El análisis cualitativo pone de manifiesto que, previo a la redacción e incluso construcción mental de sus textos, la mayoría piensa, con excepción de uno de ellos, en la/s persona/s destinataria/s: “Por supuesto, en función del receptor el texto es diferente, ajusto las palabras, el vocabulario, incluso el contenido...” (E8).

Resultados sobre el conocimiento y control de la transcripción (AR2)

Han aparecido varias respuestas codificadas positivamente, con una media de 1,4, y ninguna negativa, de lo que se infiere una disposición máxima hacia la autorregulación en la fase de transcripción. Algunas declaraciones evidencian su importancia: “Normalmente encuentro bastantes palabras adecuadas, aunque a veces noto que me falta vocabulario sobre un tema concreto para expresarme, lo que repercute en el texto” (E1).

Resultados sobre el conocimiento y control de la revisión (AR3)

De los datos obtenidos, se deduce la óptima predisposición de este colectivo hacia la autorrevisión textual, con un conocimiento y control adecuados de la misma, avalado por un porcentaje alto de frecuencias positivas, superior al 87%, frente a un ínfimo de negativas (12,6%). Su frecuencia de aparición es también relativamente alta desde el punto de vista de las respuestas positivas, con una media de 4,5 respuestas por alumno, y tan solo 0,6 negativas. El análisis literal ilustra acerca de la realización de esta operación: “Sí, siempre” (E9, E12), “para saber si te ha quedado mejor o tienes que especificar algo” (E8).

En coherencia con su pensamiento y actitud ante la autorrevisión, la mayoría afirma que realiza esta operación, no ya cuando concluye el texto sino también durante su elaboración. En efecto, más de la tercera parte (17 estudiantes), admite plantearse, mientras escribe, si el texto le sale bien o mal: “Sí, desde el principio, veo que algo no me gusta, pero veo que puedo solucionarlo e intento darle sentido con las siguientes frases” (E11); ... “así aprendes de lo que te has equivocado, aunque a veces te cueste mucho y tengas que pedir ayuda...” (E7).

Asimismo, concluido el texto, también en idéntico porcentaje, confirman realizar la revisión final: “Sí, porque intento darle sentido a lo que he escrito para que la gente lo entienda” (E5), “a veces no me doy cuenta, aunque, si reconozco un error, por supuesto que lo corrijo” (E15).

Resultados sobre el conocimiento y control de la estructuración (AR4)

Los datos obtenidos indican una tendencia hacia el dominio de esta habilidad, aunque no significativa, puesto que el porcentaje positivo asciende al 56,3%, superando levemente al negativo (43,6%). Tampoco las medias de aparición de respuestas referidas a esta habilidad

son altas, tan solo 1,5 respuestas positivas por alumno, que no se distancia significativamente de la ausencia/deficiencia de la habilidad, apenas 1,2 respuestas negativas por alumno.

Más de la mitad de las respuestas contradice categóricamente que este colectivo tenga en cuenta el tipo de texto que están elaborando: “No, ya he dicho antes que no sabía muy bien la diferencia entre los tipos de textos que existen” (E10).

Por otro lado, a la pregunta de si cuando el texto les sale mal tienen la impresión de que no saben cómo se construye, la diferencia de respuestas positivas vs negativas tampoco resulta relevante: la mitad sostiene que no sabe cómo construir textos, de acuerdo con las tipologías textuales; la otra mitad no se lo cuestiona, se limita a corregirlo y a continuar: “No, simplemente lo cambio” (E17) “hasta que esté mejor” (E1).

Resultados sobre la disposición ante la escritura y sus dificultades (AR5)

En este caso se impone el porcentaje de frecuencias positivas (66,4%), frente a las negativas (34%). Además, la media de aparición de respuestas positivas es alta (5,3) y la de negativas baja (2,7). El análisis pormenorizado de las respuestas de los estudiantes arrojó resultados más interesantes. La mayoría afirmó que era consciente de lo que está sintiendo mientras escribe (si se siente cómodo, nervioso, triste...): “Sí, porque cuando no estoy a gusto o no me encuentro bien no me puedo concentrar ni nada” (E4).

Por otra parte, existe unanimidad en las respuestas acerca de la satisfacción que sienten los sujetos cuando están consiguiendo hacer bien su texto y son conscientes de esta impresión o sensación. Todos se expresan en términos similares: “Por supuesto, es muy satisfactorio” (E7).

Una cuestión importante, desde el punto de vista actitudinal, es la concentración para la

tarea, habida cuenta de la cantidad y complejidad de operaciones que entran en juego. De los análisis se deduce que mayoritariamente al enfrentarse a la escritura consiguen la concentración necesaria: “Sí, claro” (E13, E14), “porque si no no me saldría bien” (E1, E3).

La mayoría reconoce, sin embargo, que cuando tiene alguna preocupación o un estado anímico poco favorable le cuesta concentrarse, no es capaz de hacerlo y ello incide en la calidad final del texto: “No, si estoy disgustado, escribo mejor en mi diario; si es un texto... impuesto pues... espero que se me pase el disgusto” (E6).

No obstante, las dificultades escritoras suelen asumirse con naturalidad, dada su complejidad, y no se consideran excesivas: ... “las supero con facilidad” (E6). Frecuentemente se vinculan con la organización de ideas y la búsqueda correcta de estas: “Cuando busco las ideas” (E4, E11, E12, E20), “porque no se me ocurren” (E7), e “intento estructurarlas” (E7, E9, E10).

Por último, se observó en el grupo la madurez suficiente para aceptar, sin reproche alguno, las sugerencias de mejora sobre sus textos que otros pudieran hacerles, aunque ello implique correcciones y cambios sustanciales, pues asumen que ello redundaría en la calidad final del texto: “No, al revés, me pueden aconsejar sobre cosas que yo no me haya dado cuenta” (E4).

Resultados sobre el conocimiento sobre el escrito bien hecho (AR6)

Los sujetos entrevistados tienen tendencia a declarar un buen dominio conceptual y procedimental del texto correcto, cuyo porcentaje de respuestas positivas se sitúa por encima del 66%. Además, el promedio de respuestas positivas por alumno es alto (6,15), muy por encima del promedio de respuestas negativas (3,15).

Se intentó descubrir si los sujetos sometidos a indagación tienen en cuenta, mientras escriben

un texto, la secuencia que han de seguir para que les salga bien. A tenor de sus respuestas, sin embargo, no se pudo confirmar con claridad una tendencia, ya que mientras unos dicen: “No, me pongo a hacerlo sin más, no me digo nada ni mentalmente ni nada” (E2), otros afirman: “Sí, me voy diciendo las cosas y me corrijo a mí misma, soy bastante metódica” (E1).

Sin embargo, mayoritariamente, coinciden en contestar que no disponen de ningún “truco” para asegurarse de que el texto les salga bien: “No, la verdad que no sé ningún truco, eso no” (E1). Pero, en general, admiten que para mejorar sus textos es necesario atender varios aspectos (vocabulario, ideas, organización...), pues son diversas las habilidades que deben poseerse: “Muchas cosas, por ejemplo, pues las partes, el tema, las faltas de ortografía...” (E2).

Responden de forma negativa acerca de la carencia de habilidades para enfrentarse a la construcción de un texto, argumentando que si un texto no les sale bien se debe a una falta de concentración, inoportunidad del momento o ausencia de información y/o vocabulario: “No, pienso que no tengo suficiente información, no me gusta el tema... pero nunca que no sé escribir bien” (E18).

De otra parte, casi la totalidad del grupo asume que otros compañeros escriben mejor que ellos, por diversas razones, principalmente porque saben expresarse mejor y poseen un mejor dominio de esa habilidad. La mayoría opina que los que escriben mejor que ellos lo hacen porque utilizan algún truco o estrategia para construir sus textos: “Por supuesto” (E2, E7, E8, E14, E19) “que hay gente que escribe mejor que yo” (E11, E13, E15).

Resultados sobre el conocimiento y control general del acto de la escritura (AR7)

Continúa la tendencia de respuestas positivas, en torno al 74%, sobre el adecuado conocimiento y control de la actividad escritora. La

media de aparición de respuestas positivas por alumno no es excesivamente alta, en comparación con otras, pero es mucho mayor que la de respuestas que indican una ausencia o un deficiente uso de esta habilidad. La mayoría afirma que es consciente de todo lo que está haciendo mientras escribe, aunque no sepa bien cómo se denomina cada operación que realiza: “Claro, porque si no me diera cuenta el texto no saldría correctamente, porque así voy controlando qué hago y cómo lo hago” (E19); “Sí, me doy cuenta de todo” (E3, E18).

Discusión y proyección didáctica

Los resultados de esta investigación nos permiten hacer modestas aportaciones al conocimiento de los procesos metacognitivos implicados en la expresión escrita de estudiantes universitarios. Inicialmente puede señalarse que los sujetos de la muestra proclaman un cierto dominio de las operaciones que se incluyen dentro del conocimiento y control del acto de escritura. Pero como no todas las operaciones han reflejado el mismo grado de destreza, lo más apropiado es presentar de forma sucinta y precisa el grado de dominio de cada una de ellas. Para ello, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente.

¿Los estudiantes universitarios conocen y controlan las estrategias y procesos cognitivos de la escritura?

El conocimiento y control de la planificación es elevado, puesto que casi unánimemente coinciden en afirmar que son conscientes de la trascendencia de esta operación. En efecto, al construir un texto, piensan tanto en la audiencia y los objetivos que pretenden como en las ideas y su organización. Aún con más contundencia subrayan la relevancia de conocer y controlar otros aspectos concernientes a la redacción textual: las dimensiones léxico-semántica y

morfosintáctica. Este hallazgo, sin embargo, no ha sido corroborado en otros estudios (Avilán, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Sabaj, 2009; Escorcia, 2010), en los que se señaló que los estudiantes universitarios poseían bajos niveles de planificación en la realización de actividades escritoras o en la redacción de artículos. También, a diferencia de lo que sostienen otros autores (Jackson *et al.*, 1998; Escorcia, 2010), es apreciable, aunque no tan elevada, su percepción sobre el dominio de la revisión textual y de su control consciente. Así, la mayoría manifiesta la necesidad de realizar revisiones durante la propia redacción del texto, lo cual demuestra la simultaneidad de los procesos cognitivos implicados en esta tarea, sin perjuicio de la revisión final, como culminación del acto escritor. Diferentes estudios coinciden en señalar que una mayor revisión del texto incide en la mejora de su calidad final (Castelló *et al.*, 2010; Castelló *et al.*, 2012; Venables y Summit, 2003; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013).

Sin embargo, su percepción sobre el proceso de estructuración es muy distinta. Suelen desconocer e incluso ignorar la importancia que la tipología textual juega en la calidad de un texto, lo cual es consistente con los descubrimientos hallados por Álvarez *et al.* (2010) o Castelló *et al.* (2010), quienes demostraron el escaso conocimiento que los estudiantes universitarios poseían acerca de los modelos de textos que debían manejar.

¿Qué actitud y sentimientos despiertan en ellos la demanda de elaborar un texto?

Se sabe que en la población universitaria las actitudes de los estudiantes hacia la escritura influyen en la calidad de sus producciones escritas (White y Bruning, 2005). En este sentido, los alumnos del caso estudiado muestran una actitud aceptable ante la escritura y sus dificultades, es decir, manifiestan un interés suficiente hacia las tareas de expresión escrita, hecho que no ha sido corroborado en otras

investigaciones (Andrade, 2009; Álvarez *et al.*, 2010), en las que se constató la escasa iniciativa o falta de motivación inicial hacia las actividades escritoras. Los sujetos de nuestra muestra son conscientes de lo que piensan y sienten mientras escriben y al concluir un texto, aunque les cuesta alcanzar la concentración suficiente para desarrollar esta tarea. Es más notable el conocimiento y control general del acto de escritura, según las declaraciones del alumnado. En efecto, gran parte de los sujetos conocen los pensamientos y sentimientos que experimentan mientras escriben.

¿Qué dificultades encuentran en el control y autorregulación de la escritura?

Si bien las dificultades en la expresión escrita no resultan excesivas ni generalmente insalvables, sí se perciben en ocasiones. Tienen que ver con la organización y, en menor medida, con la búsqueda de ideas, principalmente. Estos datos son consistentes con los obtenidos en otros estudios (Bereiter y Scardamalia, 1991; Padilla, 2003; Velásquez, 2005; Ochoa y Aragón, 2007; Castelló *et al.*, 2010; Pérez, 2010), aunque no concuerdan con los descubrimientos logrados por Meneses, Salvador y Ravelo (2007), quienes señalaron que los sujetos de su muestra se esmeraban en la organización de sus textos.

De otra parte, aunque los estudiantes de nuestro estudio suelen vincular la calidad de la escritura con variables concretas (riqueza de vocabulario, búsqueda de ideas o su adecuada organización en el texto), sin embargo tienden a descuidar otras de indudable relevancia, al ignorar que la escritura es un proceso complejo en el que intervienen múltiples y diferentes procesos y subprocesos cognitivos y de otro orden, que se activan de acuerdo con las peculiaridades del proceso escritor. En efecto, los resultados conseguidos confirman que los estudiantes con un mayor conocimiento y uso de las estrategias de composición escrita producen textos de mayor calidad, como ya encontraron

Marinkovich, Morán y Vergara (1996) en otra investigación. Poner sobre el papel las ideas es una de las principales dificultades encontradas por los estudiantes (Ball, 2004), máxime cuando no es difícil advertir en estudiantes universitarios problemas para expresarse con claridad y cohesión (Carlino, 2003; Escorcía, 2010; Castelló *et al.*, 2012).

En otro sentido, con independencia de los lógicos matices diferenciales que pueden observarse en función de las muestras utilizadas en los distintos estudios, cabe aventurar que no se esperan diferencias significativas entre los hallazgos obtenidos en esta investigación y los que pudieran alcanzarse en relación a otros estudiantes universitarios de otros grados. Desde esta perspectiva, en una investigación realizada con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos, pertenecientes a licenciaturas diferentes, Fregoso (2007) constató que el desempeño observable en materia de producción escrita entre los educandos de los diferentes grupos ha sido similar en sus deficiencias, no advirtiendo relación significativa con el nivel de estudios ni con el área disciplinar. En sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, y teniendo en cuenta que un método efectivo para ayudar a los estudiantes a mejorar sus composiciones escritas es instruirles en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación (McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006), se sugieren las siguientes tareas para facilitar el aprendizaje de estas operaciones: 1) pensar, reflexionar y discutir de forma grupal sobre los procesos o fases involucrados en la escritura; 2) presentar a los estudiantes las fases que se han de seguir en la elaboración de un texto y enfatizar aquellas en las que se han detectado las dificultades; 3) promover estrategias de autocontrol, autorrefuerzo y/o autorregulación para mejorar el control consciente del acto escritor.

Finalmente, se ha de señalar que el carácter exploratorio de este estudio sugiere interpretar

los resultados a la luz de varias limitaciones (escaso número de participantes, peculiaridades de los estudios de caso...) que desaconsejan su generalización. Su carácter inicial abre

nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo. De ahí que los resultados estén abiertos a futuras comprobaciones o réplica.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1995). *Tipos de escrito I. Exposición y argumentación*. Madrid: Arco-Libros.
- Álvarez, M., Villardón, M. L., y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 181-204. Recuperado de revistas.um.es/educatio/article/download/112021/106341.
- Andrade, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79118995016>.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 18-30. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>.
- Ball, M. (2004). Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 84-91. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17145/2/articulo9.pdf>.
- Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English*, 18 (3), 305-319. Recuperado de <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/RTE/1984/RTE0183-Oct1984/RTE0183Assessing.pdf>.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 37-68. Recuperado de <http://ikit.org/fulltext/1991higherlevels.pdf>.
- Carlino, P. (2003). La alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE Investigación*, 6 (20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6 (11), 233-260. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v6n11/v6n11a13.pdf>.
- Castelló, M., y Donahue, C. (2012). *University writing: selves and texts in Academic Societies*. London: Emerald group Publishing Limited.
- Castelló, M., González, L., e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (2), 16969-2095. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?688>.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia*

- Universitaria. REDU, 11 (1), 79-104. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&resrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fred-u.net%2Fredu%2Findex.php%2FREDU%2Farticle%2Fdownload%2F582%2F401&ei=vGh7UpnjKvOZOAWe14HoAg&usg=AFQjCNGCYLQk56025TO8oz4foR-szLGpLQ&sig2=G4sxZR_zSwTJaLE4dmUdTA&bvm=bv.56146854,d.bGE.
- Escorcia, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28 (2), 265-277. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1456>.
- Feldman, S., Anderson, V., y Mangurian, L. (2001). Teaching effective scientific writing. *Journal of College Science Teaching*, 30 (7), 446-450.
- Fitzgerald, J., y Teasly, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-432. DOI: 10.1037/0022-0663.78.6.424.
- Flavell, J. H. (1996). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fregoso, G. (2007). Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 69-76. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/7/007_Fregoso.pdf.
- Goetz, J. P., y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. R. Ransdell (eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jackson, I., Carifio, J., y Dagostino, L. (1998). The effect of diagnostic and prescriptive comments on revising behavior of community college students. *Educational Eric Document*, nº 417449.
- Lacon, N., y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41 (67), 231-255. DOI: 10.4067/S0718-09342008000200009.
- Lantolf, J. P., y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the génesis of L2 development*. Oxford: University Press.
- Lecuona, M. P., Rodríguez, M. J., y Sánchez, M. C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación* (Madrid), 332, 301-326.
- Marinkovich, J., Morán, P., y Vergara, M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Revista Signos*, 19 (40), 107-115.
- Meneses, A., Salvador, F., y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1), 83-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810109.pdf>.
- McCarthy, C. A., Graham, S., y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C. A. McCarthy, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª Ed.). Madrid: Pearson.

- Ochoa, S., y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 493-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760303>.
- Padilla de Zerdán, C. (2003). Metadiscursio y producción escrita. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1, 221-236. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/revista/>
- Pérez, M. N. (2010). Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista Signos*, 43 (72), 125-152. DOI: 10.4067/S0718-09342010000100006.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42 (68), 107-127. DOI: 10.4067/S0718-09342009000100006.
- Salmerón, H., Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón, P., y Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486.
- Salvador, F. (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition in writing instruction. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 93-116). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 51-70.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 16, 281-295. DOI: 10.4067/S0716-58112005000100016.
- Venables, A., y Summit, R. (2003). Enhancing scientific essay writing using peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 40 (3), 281-291. DOI: 10.1080/1470329032000103816.
- White, M. A., y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2), 166-189. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cehdsdiss/119>.

Abstract

Metacognitive strategies in written expression: a study case with future teachers

INTRODUCTION. It has been shown that writing is complex activity involving not only cognitive and metacognitive processes but also affective components. In this regard, this article refers to the knowledge and control displayed by university students of initial teacher training on their writing. **METHOD.** To carry out that, a multiple case study was designed with 20 college students from the University of Granada. Data gathering technique used in this study was the semi-structured cognitive interview, applied by a standardized questionnaire-guide about writing composition, drawing interesting conclusions to attain the proposed aim. Content analysis was executed according to the codification and categorization in pre-established meta-psycholinguistics categories by the most representative socio-cognitive framework of writing (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996). **RESULTS.** Students show an acceptable domain

of metacognitive writing, with remarkable exceptions, as lack in knowledge and structural control of the text, and relevant shades, as immature conception about writing process and singular strategies of overcoming these difficulties. **DISCUSSION.** Results suggest that they are competent in some sub operations, however, they show difficulties and lacks in others that require specific training, given its importance in our society as well as in our new frame work for higher education.

Keywords: Writing, Metacognition, Self-regulation, University students.

Résumé

Stratégies metacognitives dans l'expression écrite: une étude de cas autour des futurs enseignants

INTRODUCTION. Il a été démontré que l'écriture est une activité cognitive complexe qui implique non seulement des processus cognitifs et métacognitifs, mais aussi des composantes affectives. Dans ce sens, l'objectif de cette recherche est de faire une évaluation des connaissances et des régulations que des futurs enseignants montrent sur son écriture. **METHODE.** Pour cette tâche, nous avons sélectionné 20 étudiants de l'Université de Granada, en formant une étude de cas multiples. Nous avons utilisé une entrevue semi-structurée de type cognitive en obtenant de données intéressantes à travers d'un questionnaire-guide sur la composition écrite. Les données ont été soumises à l'analyse de contenu sous le codage et le classement par des metacatégories préétablies, en accueillant le modèle sociocognitif plus représentatif de l'écriture (Hayes et Flower, 1980; Hayes, 1996). **RÉSULTATS.** Les élèves montrent un domaine acceptable de métacognition sur l'écriture, avec des exceptions surprenants comme, par exemple, la manque de connaissances et de maîtrise structurel du texte ; au même temps qui révèle des conceptions immatures sur le processus d'écriture et des stratégies nécessaires pour les surmonter. **DISCUSSION.** Les résultats suggèrent que malgré la maîtrise que des étudiants montrent dans certaines sous-activités, il y a aussi des insuffisances et des lacunes dans des autres questions lesquelles nécessitent de certaine formation étant donné leur importance dans notre société et dans le cadre d'enseignement supérieur actuel.

Mots clés: Ecriture, Métacognition, Autorégulation, Etudiants universitaires.

Perfil profesional de los autores

José Luis Gallego Ortega (autor de contacto)

Profesor titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada). Doctor en Ciencias de la Educación, maestro y logopeda. Sus trabajos de investigación giran principalmente en torno a la Educación Especial y las dificultades de comunicación oral y escrita. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre estas temáticas.

Correo electrónico de contacto: jlgalleg@ugr.es

Dirección para correspondencia: Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada). C/ Alpagateros Alta, nº 18, C-1. 18010 Granada.

Antonio García Guzmán

Profesor ayudante doctor en el Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada). Doctor en Ciencias de la Educación. Su principal línea de investigación se centra en los problemas derivados de la discapacidad y los trastornos del lenguaje escrito, sobre los que ha publicado algunos libros y diversos artículos.

Correo electrónico de contacto: antogagu@ugr.es

Antonio Rodríguez Fuentes

Profesor titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada). Doctor en Ciencias de la Educación. Sus trabajos de investigación se centran principalmente en torno a la discapacidad visual y los problemas de comunicación oral y escrita. Ha publicado diversos libros y numerosos artículos sobre estos dominios.

Correo electrónico de contacto: arfuentes@ugr.es

ESCRIBO COMO HABLO. LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE GONZALO CORREAS

I write as I talk. Pedagogical ideas of Gonzalo Correas

ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO
Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66405

Fecha de recepción: 26/09/2013 • Fecha de aceptación: 27/02/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Alejandro Gómez Camacho. Email: agomez21@us.es

INTRODUCCIÓN. Gonzalo Correas es considerado como uno de los más importantes humanistas del Siglo de Oro español; la *Ortografía kastellana nueva i perfeta* es su obra más afamada, e incluye una gran cantidad de referencias educativas. Este trabajo analiza las ideas pedagógicas en la obra de Correas, así como las relaciones que establece entre la ortografía fonética y la enseñanza de la lectura. **MÉTODO.** Se recurre para ello al análisis comparado de las obras de Correas y de las referencias a la educación en otras ortografías españolas del siglo XVII que utilizaron argumentos pedagógicos, interesadas todas ellas en una norma ortográfica que facilitase el aprendizaje infantil a pesar de que mantenían propuestas irreconciliables en la escritura. **RESULTADOS.** Al estudiar las referencias a la educación, nos encontramos con una idea recurrente: el español necesita un nuevo alfabeto que refleje la realidad de la pronunciación en el siglo XVII. Las nuevas letras ayudarían a los niños a aprender la lectura de una forma más adecuada y con mayor celeridad; Correas cambia incluso los nombres de las letras y el orden del alfabeto para facilitar el aprendizaje. Consecuentemente, se propone también un nuevo silabario. **DISCUSIÓN.** Los resultados de este trabajo muestran que en el primer tercio del Seiscientos, el argumento pedagógico se ha incorporado definitivamente a la controversia sobre la reforma de la ortografía española. Estas obras, además de su valor lingüístico y filológico, ofrecen un valiosísimo testimonio sobre cómo se concebía la alfabetización en nuestro Siglo de Oro que hasta hoy no ha sido estudiado.

Palabras clave: Gonzalo Correas, Ortografía española, Historia de la educación, Enseñanza de la lectura, Siglo XVII.

Introducción

El maestro Gonzalo Correas es uno de los humanistas más relevantes del siglo XVII, tanto por sus estudios sobre gramática y ortografía como por su labor de paremiólogo que le llevó a coleccionar refranes, proverbios y canciones. Sin embargo, en la prolija bibliografía sobre el catedrático de Salamanca apenas presta atención a las abundantes referencias al aprendizaje y a la enseñanza de la lengua española, sobre todo en el contexto de la radical apuesta por una ortografía fonética en la que se utiliza una única letra para cada sonido del español y en la que cada letra solo representa un sonido en la escritura; rompía así definitivamente con la tradición de impresores, escribanos y maestros que utilizaban el alfabeto de origen latino por motivos etimológicos y consagraban dificultades ortográficas arbitrarias, muchas de las cuales aún hoy perviven en nuestra lengua.

Gonzalo Correas tuvo un inmenso prestigio como filólogo en su siglo, tanto por sus textos sobre las lenguas clásicas como por la defensa apasionada de la lengua española en sus obras mayores; en este estudio nos ocuparemos de las referencias al aprendizaje de la lectura y de la escritura que aparecen en sus propuestas ortográficas formuladas durante los últimos años de su vida. En la introducción de Manuel Taboada al *Arte kastellana* (1984) se incluye un catálogo exhaustivo de su obra que muestra el ingente trabajo de nuestro autor sobre las lenguas y su enseñanza; no nos interesan en este estudio los aspectos lingüísticos y filológicos de la misma, sino la mirada atenta de un profesor al modo como los niños se acercaban al aprendizaje de la lectura y la escritura en su lengua materna.

Correas crea un nuevo alfabeto basándose en la autoridad de los dos autores más relevantes que propusieron la reforma fonética de nuestra escritura “al mui doto maestro de España el Antonio de Nebrixa, ó Lebrixa, i al grande inxenio tambien Andaluz Mateo Aleman” (1630: 4),

cuyas reformas considera imperfectas e incompletas. En consecuencia, reduce a veinticinco las letras españolas suprimiendo tildes, dígrafos y todas las letras en su opinión innecesarias; por ejemplo, *c, ç, j, qu* o *y*, pero mantiene paradójicamente *b* y *v* que carecían de distinción fonológica. Utiliza nuevas tipografías para las letras *a, d, v* y *k*, que recuerdan al alfabeto griego, y crea nuevas letras ligadas para los dígrafos *rr, ch* y *ll* en mayúscula y en minúscula; también unifica la *ñ* en un único signo sin tilde.

Para facilitar la memorización de los niños, reordena el alfabeto y agrupa las letras en vocales, finales de sílaba, liquidantes y antevocales; no se basa en los rasgos articulatorios sino en la combinatoria silábica. Lo que tradicionalmente se consideraba como un inconveniente se convierte así en su principal virtud; Correas no pretende ser un fonetista sino un pedagogo (salvando el anacronismo de los términos), no pretende describir el sistema de la lengua sino facilitar el aprendizaje de la lectura. En el mismo sentido, los nombres de las letras se reducen a monosílabos: *a, e, i, o, u, re, le, ne, se, ze, xe, de, fe, ga, be, ka, pe, te, va, me, rra, che, lla, ñe, ha*.

“De la orden ke deven tener las letras en el Abeze ninguno á tratado ni se akordó, siendo lo ke mas inporta para la fazilidad de aprender, i enseñar á leer. Aki las pondremos por orden por sus klases i dinidad: i las kolokaremos kada una en el lugar ke la konpete, no konfusas i arroxadas akaso, komo estavan antes: Primero las zinko vokales, luego siete ke son finales, despues otras siete ke son likidantes, al fin seis ke son antevokales. Llegemos á eskoxerlas. Las demas letras desta klase, i de las otras, no inporta estar antes ú despues unas de otras, en prinzipio, medio, ó fin: fuera de las ke noto por partikular rrazon, i konvenienzia, atendiendo á la maior fazilidad, i komodidad de enseñar á leer, i depren-der” (1630: 68).

En el *Arte de la lengua española castellana* identifica expresamente las sílabas con la lectura “en Rromanze se llaman partes en el deletrear, porque dezimos del niño que comienza á saber leer, que ia sabe xuntar las partes, que es las sílabas” (1954: 117), y se ofrece una propuesta pedagógica concreta para aprender a leer con un método silábico renovado.

“Ase de enseñar de zinko en zinko sílabas por el numero de las vokales, i hazerlas rrepetir de memoria, i de memoria se an de enseñar: i luego mostrar las letras komo lo dizen. I el niño kaerá presto en la cuenta, i diskurrirá por todas las klases dichas. I en estando fazil en ellas, á de leer de leido. I kuando dudare en alguna parte, ke la buelba á buscar á estos Beabaes, i enseñarle komo lo á de hazer” (1630: 86-87).

También se propone un nuevo silabario sujeto al mismo orden y a los mismos principios; así afirma que “pudieranse poner mas sílabas posibles [...] mas para enseñar estas bastan” (1630: 86); de nuevo se estudia cuidadosamente el orden para facilitar el aprendizaje “es bien seguir la orden por las ke son mas usadas” (1630: 86) de tal forma que las sílabas aprendidas en primer lugar permitan inferir con facilidad las posteriores y la formación de palabras.

Por motivos tipográficos no reproducimos el “Abeze” castellano que propone Correas en su ortografía (1630: 65): ocho de las veinticinco letras necesitarían caracteres especiales en minúscula y cuatro más en mayúscula; pero no podemos olvidar que el catedrático salmantino utiliza en la práctica la ortografía que propone (el impresor Tabernier funde nuevos tipos de imprenta para dar a las prensas la *Ortografia kastellana nueva i perfeta*) por lo que sus textos ofrecen una apariencia muy singular y son de difícil lectura, como se puede comprobar fácilmente en la versión digitalizada de acceso libre de la Biblioteca Nacional de España. Por este motivo, el alfabeto de Correas no vuelve a utilizarse en la práctica en ningún texto más allá

de esta obra. De origen humilde, Gonzalo Correas se dedicó toda su vida a la enseñanza en la Universidad de Salamanca (Alarcos, 1919) y, según señala Taboada en su introducción al *Arte kastellana*, “su metodología docente refleja una coherente pedagogía que era alabada por sus alumnos” (1984: 27). Para la enseñanza de las lenguas clásicas, propuso un novedoso método en el que se partía del conocimiento profundo del español y de lo que las lenguas tienen en común, antes de abordar el estudio del latín y del griego (Bustos Tovar, 1998); pero la preocupación por la enseñanza de las lenguas tiene en Correas una perspectiva muy amplia y con frecuencia se inicia en los niños que aprenden a leer y a escribir.

“porque sienpre me parezió, desde que tuve esperienzia de enseñar estas lenguas, que se á de començar por la gramatica vulgar, que á de andar al prinzipio de la Latina, i que los niños comiencen á leer i escribir por ella en las escuelas, i que esta comienze por el Cristos, i letras, i beabaes que podemos llamar sílabas, como lo son, i en sabiendo aquel prinzipio de letras, ó cartilla, que prosigan leiendo de leido por las rreglas, i partes de la gramatica de su lengua materna, i luego pasen á la arte de Latin, de la manera que io lo dispongo en esta” (1954: 9).

En otras palabras, la preocupación por la infancia y por su forma de aprender no está presente solo en las ortografías, sino que son el punto de partida de la monumental obra filológica del catedrático de Salamanca; en un sentido amplio, podríamos afirmar que también el criterio pedagógico fundamenta la principal seña de identidad de su obra: la prioridad del español sobre el latín; en la línea que se observaba en las gramáticas de español para otros reinos (Esteba, 2005) y en las gramáticas escritas para los nativos del nuevo mundo (Lope, 1997). Ciertamente es que en los manuales de educación del Siglo de Oro hay una corriente que prescinde de la gramática latina como punto de partida (Laspéras, 1995); pero es en la obra de Gonzalo

Correas donde esta tendencia se manifiesta con más claridad, a pesar de que era un profesor de lenguas clásicas y de que su ingente biblioteca se ocupa sobre todo de la enseñanza de las mismas (Rodríguez San Pedro, 1986).

Gonzalo Correas se ocupa de la ortografía fonética y por extensión de las ideas sobre el aprendizaje que se asocian a la misma en tres de sus obras: el *Arte de la Lengua Española Castellana* (1625), *Trilingüe de tres artes de las tres lenguas Castellana, Latina i Griega*, de la que el *Arte kastellana* es parte (1627), y sobre todo en la *Ortografía kastellana nueva i perfeta* (1630).

Las propuestas del maestro Correas culminan los intentos de establecer una ortografía fonética en nuestro Siglo de Oro (Galán Melo, 1992) y provocan una fortísima reacción etimológica en defensa de la tradición escrita de impresores, secretarios y maestros, descrita por Gómez Camacho (1992) en su edición de la ortografía de Juan de Robles. Los continuos cambios en la pronunciación de nuestra lengua que se originan por el reajuste consonántico del español durante los siglos XVI y XVII propiciaron la publicación de decenas de ortografías en defensa de un nuevo sistema de escritura que se adecuara al viejo principio del escribo como hablo; se trataba de suprimir las letras innecesarias heredadas del latín para reproducir cada fonema con un único grafema (cada sonido con una letra), una ortografía pretendidamente fonética que aún hoy cuenta con defensores en el ámbito hispánico. Estas propuestas innovadoras nunca llegaron a aplicarse en su totalidad; pero influyeron decisivamente en la ortografía académica del siglo XVIII que aquilata lo que hoy reconocemos como norma culta del español escrito (Bustos Tovar, 62). El origen de las propuestas de una reforma fonética de la ortografía se remontan a la primera gramática española del sevillano Antonio de Nebrija en su *Gramatica castellana* (1492) y sobre todo en las *Reglas de orthographia* (1517); esta tendencia se radicalizó en Fernando de Herrera y en Mateo Alemán, y

llega a su extremo en la obra de Correas (Cavillac, 1980; Paz, 2002).

Nuestro autor se siente efectivamente la culminación de una corriente imparable en español. En el último capítulo de la ortografía, la euforia Correas se desborda rozando el delirio, así sueña (como ya apuntaba en la dedicatoria) que apenas se publique su obra todos abrazarán entusiasmados su ortografía y que el rey Felipe IV será un nuevo Alfonso X por imponer en escuelas e imprentas la escritura que propone.

“Mas si otros kuriosos me aiudan, komo espero, ke los ái kuerdos, i deseosos, ke no esperan á mas de ke io komienze a inprimir, mui presto se introducirá. I mas si el Rrei nuestro Señor, enterado dello lo mandase exekutar en las enprentas, i poner en la kartilla el Abeze rrenovado, daria por akabada esta enpresa. I no me kedará por intentar este medio: ke es bastante á hazer inmortal á un Rrei en la fama” (1630: 46).

Ni que decir tiene que la peculiar ortografía de Correas originó una reacción en defensa de la tradición que se inicia inmediatamente en *El culto sevillano* de Juan de Robles y culmina con las ortografías académicas del siglo XVIII. Aunque las propuestas de Correas no tuvieron repercusión práctica alguna, Esteve Serrano (2007) y Martínez Marín (1992) coinciden en que sus esfuerzos contribuyeron decisivamente a la modernización de la ortografía española tras el reajuste consonántico de nuestro idioma.

La ortografía de Correas es un ejemplo extremo de la paradoja que con tanto acierto señalaba Johnston (1988) sobre la ortografía de Mateo Alemán: la búsqueda de la completa legibilidad produce un texto ilegible. A pesar de la apariencia tan singular que ofrecen al lector las citas de las obras de Gonzalo Correas que se insertan en este trabajo, la ortografía se ha modernizado en todos aquellos casos en que es imposible reproducir el original; por ejemplo, en los dígrafos y en las letras que Correas

inventa. También se han regularizado las mayúsculas, las eses altas o las abreviaturas; pero el resultado dista mucho de la extrema facilidad de lectura que el humanista extremeño supone a la nueva forma de escritura.

Desde un punto de vista filológico, las ortografías fonéticas del siglo XVII fracasaron en sus propuestas porque rompían la unidad de la escritura con el latín y con otras lenguas europeas, y porque en la práctica la utilización de nuevas letras ajenas al español dificultaban en extremo la lectura y la escritura en nuestra lengua. Sin embargo, desde el punto de vista de la enseñanza de la lectura y de la escritura, el principio del “tenemos de eskrivir, komo pronunziamos: é pronunziar, komo eskrivimos” (Correas, 1630: 14) buscaba facilitar el acceso a la comunicación escrita, por lo que de manera natural llevó a una reflexión sobre su aprendizaje “den lugar á los niños para komenzar i aprender por lo mexor, i del todo perfeto” (Correas, 1630, 3v).

En las ortografías de Mateo Alemán y de Gonzalo Correas se reflexiona sobre el aprendizaje conjunto de la lectura y la escritura, la simplificación del alfabeto o el uso de silabarios como recurso didáctico para la alfabetización (Gómez Camacho, 2014); se favorece así la renovación del método de enseñanza que partía de la memorización de los nombres de las letras del alfabeto latino, lo que culminará a finales del siglo siguiente con la adopción del método silábico y el aprendizaje simultáneo de la lectoescritura (Viñao, 1992; Ruiz Berrio, 2004; Ortega, 2011).

Si en la historia de la ortografía española estas obras constituyeron una propuesta fallida, merecen, sin embargo, un lugar relevante entre las obras que se ocuparon de la educación en el siglo XVII. La vinculación de la ortografía fonética con la renovación de las prácticas pedagógicas referidas a la escritura perdurará en el tiempo, y será uno de los factores que determinan el fracaso de nuevos intentos de reforma de

la ortografía española en los países americanos durante los siglos XVIII y XIX (Frago, 2012).

La influencia de las ideas pedagógicas de Mateo Alemán

Mateo Alemán es el autor español que se cita con más frecuencia en la *Ortografía castellana nueva i perfeta* de Correas; es el modelo que se sigue y al que se recurre como fuente de autoridad. De hecho el catedrático de Salamanca insiste en que las abundantísimas coincidencias entre ambas obras no son fruto de la imitación, puesto que ya había elaborado sus teorías antes de leer las de Alemán, y no desaprovecha la ocasión de señalar algún defecto en la obra del sevillano.

“Aleman anduvo en esto azertadisimo, i konvinieramos kasi en todo, sin saber uno de otro, si el no eszediera en añedir zinko letras de mas de la mesma boz i sonido de otras, ke fue superfluo. Kuando el inprimio en Mexiko, eskrivia ió aká en linpio lo ke antes tenia forxado, ke á veinte años, i avrá tres ke llego á mi notizia, i mano su ortografia” (1630: 63).

Sin embargo, se lamenta sinceramente de no haber conocido al autor del *Guzmán de Alfarache* cuando trata de las letras “En esto advirtio mui bien Mateo Aleman, ansia tengo de no averle podido komunikar: ke konvenimos en mucho, i en lo sustanzial de los nombres” (1630: 53). Desde el prólogo se le cita como autoridad junto a Antonio de Nebrija “al grande inxenio tambien Andaluz Mateo Aleman, ke eskrivió ortografia el ultimo, i la inprimió en méxico” (1630: 4).

También recuerda a Mateo Alemán en su *Arte de la lengua española castellana* “i despues Mateo Aleman, con muchas advertencias nuevas i mui acertadas” (1954: 8) e incluso llega a considerar al *Guzmán de Alfarache* como un modelo literario del español de su época en el uso de refranes

y frases hechas a las que Correas era tan aficionado “I provaran tambien la dificultad, si traduxeran el libro del Picaro Guzman de Alfarache de Mateo Aleman, que usa mucho dellas, i es imposible traduzirle bien en otra lengua” (1954: 489). Esta referencia cobra especial relevancia si consideramos que Parrack propone un principio pedagógico en la “escuela picaresca de aprendizaje” (2005: 300) que Gómez Canseco (2012) desarrolla en detalle en la introducción a su edición académica de la obra.

En la *Ortografia kastellana nueva i perfeta* se recurre con mucha frecuencia al sevillano; basta la invocación a su autoridad para que Correas dé sus propuestas por válidas, por muy descabelladas que sean. “M. Aleman advirtió bien, i kon buenas razones” (1630: 15), “advier-te bien Alemán” (1630: 9), “konociendo kon su grande inxenio ke inportava” (1630: 35), etc.

La *Ortografía castellana* (1609) de Mateo Alemán cuenta entre sus méritos la formulación de una propuesta pedagógica muy original que se anticipa en dos siglos a la que triunfaría en España (Chartier, 2001). En esta obra se dedica expresamente el capítulo segundo a la reflexión sobre cómo se enseñaba y se aprendía la lengua española y su ortografía; su título resume a la perfección la intención de la nueva ortografía: “De la inorancia de los maestros pasados, i cuánto importa la enmienda en los presentes, facilitando el escrevir ortógrafamente” (1950: 21).

La originalidad de la ortografía de Mateo Alemán no reside solo en la atrevida propuesta de reforma fonética y en la invención de nuevas letras, sino en que es el primer autor que concede una importancia capital a la enseñanza como un elemento imprescindible en la difusión de la nueva forma de escribir (Gómez Camacho, 2014). En la obra de Alemán, además de la preocupación constante por la infancia, y de los consejos a los buenos maestros y la censura de los maestros incompetentes, encontramos propuestas pedagógicas muy innovadoras. De hecho es la primera obra que propone la

enseñanza y el aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura, una práctica que no se generalizaría en nuestras escuelas hasta finales del siglo XVII por intereses gremiales y por el elevado coste de los materiales necesarios para la escritura, en opinión de Viñao (1999) y Quetgles Roca (2004).

“Bolviendo a propósito del buen método para escribir, pregunto [...] si el escrevir es un modo de dibujar, diferentísimo de leer, qué inconveniente se sigue que los niños aprendan uno i otro juntamente, como se les pudiera enseñar, leer i tañer, escrevir i dançar, o cualesquiera otras dos artes distintas? Mi parecer es, aunque se les haga duro á otros, i más á los maestros, que pues no son cosas que impide ó haze contradición saberse juntas” (1950: 25).

Además de la propuesta de la lectoescritura frente a la tradición de los maestros calígrafos del siglo XVI, Alemán postula planteamientos tan novedosos para su época como la adecuación de la materia a la edad y las capacidades de los niños.

“I así, quando se trata dellos, deven los buenos maestros considerar dos cosas, de qué calidad sea lo que nos enseñan, y qué capacidad la del sujeto á quien lo enseñan. Diferentemente recibe la doctrina un muchacho de diez años, que otro de cuatro; i con mayor facilidad, cualquiera dellos vendrá en saber tejer, que á fabricar un reloj; coser un çapato, que misturar un órgano: i nada se iguala, con lo dificultoso de las letras” (1950: 21).

También censura la enseñanza de la escritura a los niños con caligrafías elaboradas y adornos innecesarios, y propone un único tipo de letra manuscrita sin “potajitos de formas” (1950: 24) que dificulten el aprendizaje.

En nuestra opinión, la influencia de Mateo Alemán en Gonzalo Correas no se limita a la ortografía; también se extiende a lo que podríamos

denominar sus ideas pedagógicas, sobre todo en la importancia que se concede a la educación como un elemento imprescindible en los intentos de reforma ortográfica. En ambos autores, la propuesta ortográfica y pedagógica comparten el mismo principio: la superación de la tradición y el establecimiento de un nuevo sistema que se adecue a los cambios que está sufriendo la lengua en el Seiscientos.

El criterio pedagógico en la ortografía fonética

Como se ha apuntado anteriormente, el deseo de una ortografía que reproduzca cada sonido con una única letra se fundamenta, entre otros motivos, por la facilidad del aprendizaje de la lectura y de la escritura en los niños que acceden al lenguaje escrito. Toda la ortografía se volvería así supuestamente natural y se oiría en la lengua oral; la lectura y la escritura en español se limitarían en la hipótesis de estos ortógrafos a la transposición mecánica y sin arbitrariedades de la pronunciación. El primer autor que incorpora el argumento pedagógico desarrollado y recurrente en su ortografía es, ya lo hemos visto, Mateo Alemán, y Gonzalo Correas sigue el modelo del sevillano desde su peculiar visión del problema. Sin duda, el principal mérito de Correas es su empeño por observar la realidad y adecuarse a ella, ya sea en las partes de la oración (Hernando, 2010), en la ortografía o en la enseñanza de la lectura.

En la dedicatoria de la *Ortografía kastellana nueva i perfeta* al rey Felipe IV se enuncia expresamente el principio pedagógico que anima a la obra y se avala con la experiencia docente de Correas. La obra se dedica también a un niño, el príncipe Baltasar Carlos, a quien se ofrece un camino fácil para aprender a leer; Correas imagina que la autoridad real “mandará ke estas letras eskoxidas se pongan en la kartilla komun”.

“Desta menor parte de letras primeras, aunke grande, por ser fundamento de las

maiores, hago presente á V. A. para ke le sea fázil en los tiernos años la letura, sin la molestia vulgar. Komo experimentado en esta materia por otras lenguas, é notado i eskoxido las letras, ke avemos menester para eskrivir perfetamente en nuestra lengua Kastellana, i dispuestolas en orden i fázilidad kon su deletreazion para deprender i enseñar” (1630: V).

El catedrático de Salamanca, ya a las puertas de la muerte, no es consciente del disparate ortográfico que propone en su afán por desligar la escritura del español de la influencia del latín; pero no cabe duda de que el argumento que destaca ante el rey y el príncipe heredero de España es claramente pedagógico: el beneficio que comporta para aprender y enseñar la lectura y la escritura del español. La preocupación por la infancia es constante, dado que su obra se escribe “atendiendo á la maior fázilidad, i komodidad de enseñar á leer, i deprender” (1630: 68), y contrasta con otras preceptivas que se dirigen expresamente a los nobles (Baranda, 1955). Así exclama en defensa de la ortografía fonética que propone: “Kien puede aver tan inkonsiderado por lo ke á sí toka, pues á el se le dexa libertad de estarse en su uso, ke no kiera, ke los niños le deprendan mas fázil i mexor?” (1630: 46).

La gran aportación de la ortografía de Correas es, sin duda, un nuevo alfabeto para el español que se ajusta de forma perfecta, en opinión de su autor, al principio fonético de representación de cada fonema con un único grafema. También en este caso se invoca el principio pedagógico para justificar una propuesta tan radical y tan llamativa para cualquier lector.

“El rremedio uniko es rrenovar lo viexo, i no ái otro, dexar el abuso, i tomar uso nuevo. Kunto mas fázil será al niño, i al maior, saber solas veinte i zinko letras, ke le daremos, para leer i eskrivir en Kastellano perfetamente, ke tanto enbarazo?” (1630: 42).

Este argumento se convierte incluso en una obligación patriótica para Correas, que en su *Arte de la lengua española castellana* considera que facilitar la lectura y la escritura a niños y jóvenes no es sino una muestra de amor a su patria.

“i no me correr á mi menos obligazion por Español i Castellano, sino antes mas que á otros, que profeso el estudio, i enseñanza de las lenguas, en que se echa mas de ver lo que esto inporta, para hazer este bien á mi nazon, i lengua natural, i dar claridad en escribir i leer á nuestra xuventud i suze-sores” (1954: 12).

Un nuevo alfabeto para aprender a leer

Sin duda, la ortografía de Correas se recuerda por su radical propuesta de reforma del alfabeto español bajo un estricto criterio fonético: una letra para cada sonido; para cada sonido que percibía el catedrático de Salamanca en unos años en los que los diferentes grados del reajuste consonántico del castellano hacían inviable un acuerdo de reforma fonética de la ortografía. El análisis del alfabeto de veinticinco letras demuestra que, aunque hubiese sido posible un acuerdo ortológico imprescindible para la ortografía fonética, el alfabeto de Correas no era perfecto (Bustos Tovar, 1998) ya que mantiene la oposición entre *b* y *v*, la *h*- inicial en recuerdo de la aspiración y no reconoce la consonante que se representa con *y*.

Ya desde el *Arte de la lengua española castellana* considera una de las mayores imperfecciones del español que no se pueda realizar una lectura fonética, independiente del significado de las palabras y los textos.

“solamente á servido la sinificazion i cono-zimiento de los vocablos para hechar de ver adonde servia de vocal, i que es consonante quando hiere á otra vocal con el sonido de

va que la doi por nonbre, i ansi es menester saber la lengua primero para saber leer, que es suma inperfezion i cosa dina de remedio” (1954: 67).

Este defecto del idioma se soluciona con la reforma profunda del alfabeto desde un criterio fonético. En un alarde de optimismo injustificado, considera que su ortografía acortará el tiempo que los niños emplean en aprender a leer a un máximo de dos meses.

“De donde por no rretener nosotros el propio Abezedario Español se siguió que una letra hiziese dos oficios, i dos, i aun tres, uno, i se inuentasen çerilla, i tilde, i otros rremedios desacomodados que ai, sin saberse quien aia sido el inuentor, para suplir la falta: que es grandisimo enbarazo i dificultad para los que dependen á leer. Porque siendo cosa de quinze ó veinte dias en xuizios algo capaces, ó de un mes, i a lo sumo de dos en los niños mas tiernos, si uviese buena ortografia” (1954: 10).

Más adelante el plazo se acorta aún más “será mui fasil enseñar i deprender á leer en pokos días” (1954: 120). El argumento pedagógico pasa a un primer plano en la disputa ortográfica y se convierte en un motivo recurrente en las ortografías españolas; la defensa de la ortografía fonética, además de la autoridad de Quintiliano y de Nebrija, se centra en que un alfabeto fonético permite aprender a leer con más celeridad y más facilidad que el alfabeto tradicional etimológico.

Es muy significativo cómo, a partir de 1630, los detractores de Alemán y de Correas emplean el mismo argumento pedagógico, pero en el sentido inverso; las novedades dificultan y retrasan el aprendizaje de la lectura precisamente porque rompen con la tradición. *El culto sevillano* (1631) de Juan de Robles inicia la reacción contra las propuestas de Correas tan solo un año después de la publicación de su ortografía donde propone el nuevo abecedario, y se censuran

las nuevas letras en español con el mismo argumento que emplean quienes las defienden. Las ideas pedagógicas (no podía ser de otra manera) se habían incorporado definitivamente al debate ortográfico.

“Pues lo peor de todo es que no es esto lo más malo, que otra introducción se intenta peor sin comparación que la pasada de quitar i poner letras al ABC, con otras mudanças de su forma i nonbre, [...] será fuerça que los que oi saben leer aprendan de nuevo con nuevo trabajo, i los que aprendieron con los nuevos, estrañen los antiguos i hayan de aprender segunda vez a leerlos con doblado trabajo i dilación, de forma que los niños salgan de las escuelas barbados, i hallen a sus padres en los hospitales, i los Maestros queden ricos, porque ningún médico se perdió jamás por ser larga la cura del enfermo” (1631: 227).

La diferencia entre los pocos días de Correas y las décadas de Robles demuestra que ambos exageran en la tradición de los polemistas de nuestro siglo XVII, Correas es recordado por su “terquedad, y aun su soberbia” (Bustos Tovar, 1998: 41) mientras que Robles se apunta en defensa vehemente de la tradición a cuantas polémicas se generan en estos años, como indica Gómez Camacho en su edición (1992); pero este apasionamiento es un ejemplo claro sobre cómo el argumento pedagógico pasa a ser fundamental en las ortografías del Seiscientos a partir de Mateo Alemán.

Es evidente que el problema con el alfabeto estaba muy relacionado con los problemas en la enseñanza de la lectura. Viñao Frago (1992) describe con precisión cómo era el método habitual para aprender a leer en el siglo XVII, que se iniciaba con el deletreo del alfabeto en mayúscula y en minúscula conociendo cada letra por su nombre, para continuar con el silabeo siempre en voz alta, un método común en el ámbito europeo (Chartier, 2004). De ahí la importancia capital de los abecedarios y los

silabarios en las cartillas de enseñanza (Infantes, 2003), y la insistencia de Correas en que la autoridad real impusiese sus reformas a maestros e impresores; en el mismo contexto debemos entender su empeño en cambiar el nombre de las letras. Solo después de haber adquirido la competencia en la lectura de todas y cada una de las letras y las sílabas del español, se pasaba a la lectura de corrido de palabras y textos.

En realidad, el retraso en la lectura no se debía tanto al alfabeto que se aprendía, sino que se originaba por una práctica didáctica mecánica muy poco eficiente. Ya a finales del siglo XVIII, José de Anduaga en su *Arte de escribir por reglas y sin muestras* describe la práctica de la lectura en la que los niños “están casi las tres horas deletreando o leyendo en voz alta” (1795: 66), según un método que dilata el aprendizaje.

“De este mal método nace que los muchachos se están uno, dos y tres años para solo aprender á leer, y que los mas, aun quando salen de la escuela al cabo de los tres, quatro y un seis años, leen titubeando, con tonillo y generalmente sin dar sentido á lo mismo que leen” (1795: 177).

Dado que el método de enseñanza de la lectura partía de la memorización ordenada del abecedario y de las sílabas que se formaban (Infantes, 2003), Correas insiste en la necesidad de un nuevo orden más lógico que facilite el aprendizaje. Desde el punto de vista de la fonología, la propuesta es impecable y se basa en las posibilidades articulatorias para formar sílabas (Bustos Tovar, 1998).

Conclusiones

La polémica ortográfica de los Siglos de Oro provocada por los defensores de una reforma fonética de nuestra escritura, entre los que destacan Mateo Alemán y Gonzalo Correas, tuvo como consecuencia la incorporación de argumentos y reflexiones pedagógicas sobre la

enseñanza de la lectura y la escritura que hasta hoy no han merecido la atención de la bibliografía especializada, más atenta a los aspectos filológicos de estas obras. La influencia de Mateo Alemán en la ortografía de Correas es muy evidente, aunque no recoge las ideas pedagógicas más importantes del autor del *Guzmán de Alfarache* que se podrían resumir en el aprendizaje conjunto de la lectura y escritura, la simplificación de la caligrafía para aprender a escribir y la crítica a la práctica didáctica de los maestros.

Gonzalo Correas incorpora de forma definitiva lo que hemos llamado el argumento pedagógico en la defensa de la ortografía fonética; como consecuencia las ortografías españolas a partir de 1630 hacen referencias a la educación, y a la enseñanza de la lectura y la escritura. Los detractores de las propuestas de Correas perciben con claridad la importancia de las referencias a la enseñanza en la argumentación que defiende la ortografía fonética

e incorporan el criterio pedagógico como contraargumento para atacarla, en defensa de la ortografía tradicional.

El criterio pedagógico que busca facilitar el aprendizaje de los niños lleva a Correas a elaborar un nuevo alfabeto de veinte consonantes simples, en el que se suprimen e inventan letras renunciando a la tradición latina. También se proponen nuevos nombres para las letras y un silabario que combina los fonemas del español según sus posibilidades articulatorias y la frecuencia de aparición en la lengua. El objetivo principal de estas novedades es el aprendizaje de la lectura en un tiempo muy breve y con un método natural.

A partir de Correas, la polémica ortográfica del siglo XVII pasa a ser, además de una disputa filológica, fonética y lingüística, una reflexión pedagógica sobre cómo se enseñaba a leer y a escribir a los niños de nuestro Siglo de Oro.

Referencias bibliográficas

- Alarcos García, E. (1919). Datos para la biografía de Gonzalo Correas. *Boletín de la Real Academia Española*, XXIX, 524-551.
- Alemán, M. [1609] (1950). *Ortografía castellana*, edición de José Rojas Garcidueñas. México: Colegio de México.
- Alemán, M. [1599/1604] (2012). *Guzmán de Alfarache*, edición de Luis Gómez Canseco. Madrid: Real Academia Española.
- Anduaga, J. (1795). *Arte de escribir por reglas y sin muestras*. Madrid: Imprenta Real.
- Baranda, N. (1995). Escritos para la educación de los nobles, siglos XVI y XVII. *Bulletin Hispanique*, 97, 157-171.
- Bustos Tovar, J. (1998). Las propuestas ortográficas de Gonzalo Correas. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 41-62.
- Cavillac, M. (1980). Mateo Alemán et la modernité: l'Ortografía castellana (1609). *Bulletin Hispanique*, 82, 380-401.
- Chartier, A. M. (2001). La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico, en Martínez Moctezuma, L. (coord.) *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI, 147-190.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Correas, G. [1625] (1954). *Arte de la lengua española castellana*, edición de Emilio Alarcos García. Madrid: CSIC.
- Correas, G. (1627). *Trilingue de tres artes de las tres lenguas Castellana, Latina, i Griega*. Salamanca: Antonia Ramírez.

- Correas, G. [1627] (1984). *Arte kastellana*, edición de Manuel Taboada Cid. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Correas, G. (1630). *Ortografia kastellana nueva y perfeta*. Salamanca: Xacinto Tabernier.
- Esteba Ramos, D. (2005). La enseñanza del español en el Siglo de Oro: algunas consideraciones en torno al léxico. *Interlingüística*, 16 (1), 371-379.
- Esteve Serrano, A. (2007). Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 13 [en línea]. Disponible en: http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/relecturas_A_ideas.htm [consulta: 2013, 28 de mayo]
- Frago, J. A. (2012). Razones de las reformas ortográficas en la América independiente y causas de su fracaso. *Boletín de Filología*, XLVII (2), 11-46.
- Galán Melo, S. (1992). Ideas ortográficas en Gonzalo Correas, en M. Ariza, R. Cano, J. M. Mendoza y A. Narbona (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, I (pp. 265-272). Madrid: Pabellón de España.
- Gómez Camacho, A. (2014). Las ideas pedagógicas en la *Ortografía castellana* de Mateo Alemán, *Revista española de pedagogía*, 257, 159-173, en prensa.
- Hernando Cuadrado, L. (2010). El tratamiento de las partes de la oración en el *Arte de la lengua española castellana* de Gonzalo Correas. *Boletín de Filología*, XLV (2), 259-278.
- Infantes, V., y Martínez, A. (2003). *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer del siglo XVII*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Johnston, M. D. (1988). Mateo Alemán's Problem with Spelling. *Publications of the Modern Language Association of America*, CIII, 759-769.
- Laspéras, J. M. (1995). Manuales de educación en el Siglo de Oro. *Bulletin Hispanique*, 97 (1), 173-185.
- Lope Blanch, J. M. (1997). La enseñanza del español durante el Siglo de Oro, en M. Fernández, F. García, y N. Vázquez (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Historiografía Lingüística Española* (pp. 49-74). Madrid: Arco Libros,
- Martínez Marín, J. (1992). La evolución de la ortografía española: de la ortografía "de las letras" a la ortografía "de los signos de la escriturs", en M. Ariza, R. Cano, J. M. Mendoza y A. Narbona (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, I (pp. 753-761). Madrid: Pabellón de España.
- Ortega Sánchez, D. (2011). Infancia, familia y educación en la Edad Moderna española: un recorrido a través de las fuentes pedagógicas (siglos XVI-XVIII). *Tejuelo*, 11, 85-103.
- Parrack, J. C. (2005). The Picaresque School of Learning: Modernity and the Critique of Classical Humanism in Guzmán de Alfarache and the *Ortografía castellana*. *Romance Notes*, 45, 293-302.
- Paz, Y. (2002). La Ortografía castellana de Mateo Alemán. *Neophilologus*, 86, 57-64.
- Quetgles Roca, M. L. (2004). La educación en el Quijote. *Revista de educación*, nº. ext. 1, 119-137.
- Robles, Juan de [1631] (1992). *El culto sevillano*, edición de Alejandro Gómez Camacho. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez San Pedro, L. E. (1986). El humanista Gonzalo Correas y su biblioteca salmantina (1631). Apunte valorativo. *Studia historica*, 4, 93-102.
- Ruiz Berrio, J. (2004). El oficio de maestro en tiempos de Cervantes. *Revista de educación*, núm. ext. 1, 11-26.
- Viñao Frago, A. (1992). Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVII), en A. Escolano (ed.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp. 45-68). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Viñao Frago, A. (1999). Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII) en Castillo, A. (comp.) *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Madrid: Gedisa, 39-84.

Viñao Frago, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, 5, 345-359.

Abstract

I write as i talk: pedagogical ideas of Gonzalo Correas

INTRODUCTION. Gonzalo Correas is considered one of the main humanists in the Spanish Golden Century. The most prominent of his works is the *Ortografía kastellana nueva i perfeta* (1630), full of educational passages. **METHODS.** This paper focuses on the pedagogical ideas in Correas's works and the relationships between phonetic spelling and teaching of reading by means of comparative analysis between Correas's works and other Spanish orthographic works which used pedagogical arguments. They were interested in spelling that facilitate children learning although irreconcilable proposals were maintained. **RESULTS.** By examining Correas's pedagogical references, one prominent idea is emphasized: Spanish language demands a new alphabet that can be adapted to the seventeenth century pronunciation. The new letters would help Spanish children to learn and read faster and better than the traditional alphabet. Letter names and alphabetical order were also changed by Correas to ease learning. Accordingly, a new syllabary is proposed too. **DISCUSSION.** The results of this paper show that pedagogic arguments are incorporated into the controversy over Spanish orthography reform around the first third of the seventeenth century. These works, as well as linguistic and philological value, offer a valuable testimony about how literacy is conceived in the Spanish Golden Century that until now has not been studied.

Keywords: *Gonzalo Correas, Spanish spelling, history of education, teaching reading, XVII century.*

Résumé

J'écris comme je parle. Les idées pédagogiques de Gonzalo Correas

INTRODUCTION. Gonzalo Correas est considéré comme un des humanistes les plus importants du Siècle d'Or Espagnol; l'œuvre *Ortografía kastellana nueva i perfeta* est la plus connue et elle inclut une grande quantité de références éducatives. Ce travail analyse autant les idées pédagogiques de l'œuvre de Correas, que les relations qui s'établissent entre l'orthographe phonétique et l'enseignement de la lecture. **MÉTHODE.** Pour cela, on fait référence à l'analyse comparée des œuvres de Correas et des références à l'éducation des autres orthographies espagnoles du 17^{ème} siècle, qui ont utilisé des arguments pédagogiques, toutes intéressées par une norme orthographique qui faciliterait l'apprentissage des enfants même si elles gardaient des propositions irréciliables dans l'écriture. **RÉSULTATS.** En étudiant les références de l'éducation, nous voyons qu'une même idée se répète: l'espagnol a besoin d'un nouvel alphabet qui reflète la réalité de la prononciation au 17^{ème} siècle. Les nouvelles lettres aideront les enfants à apprendre la lecture d'une façon plus adéquate et plus rapide; Correas change non seulement le nom des lettres mais également l'ordre de l'alphabet pour faciliter l'apprentissage: Par conséquent, on proposerait des nouvelles syllabes. **DISCUSSION.** Le résultat de ce travail nous montre que l'argument pédagogique,

pendant le premier tiers du 17^{ème} siècle, s'est incorporé définitivement à la controverse sur la réforme de l'orthographe espagnole. Ces œuvres, en plus de leur valeur linguistique et philologique, offraient un témoignage précieux sur la considération de l'alphabétisation pendant le Siècle d'Or espagnol qui, jusqu'à présent n'a pas été étudié.

Mots clés: *Gonzalo Correas, Orthographe espagnole, Histoire de l'éducation, Enseignement de la lecture, 17^{ème} siècle.*

Perfil profesional del autor

Alejandro Gómez Camacho

Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Ha centrado sus líneas de investigación en la norma lingüística en la comunicación electrónica, la adquisición de la competencia ortográfica en la educación secundaria y superior, el proyecto lingüístico de centro y sus repercusiones en el área de lengua española y literatura, y en las ideas pedagógicas en las ortografías y preceptivas del Siglo de Oro. En la actualidad, es el investigador responsable del grupo de investigación HUM 529 "Lengua española aplicada a la enseñanza", de la Universidad de Sevilla.

Correo electrónico de contacto: agomez21@us.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, Facultad de Ciencias de la Educación, c/ Pirotecnia, s.n. 41013 Sevilla.

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA: UN ESPACIO PARA GENERAR ESTILOS DE ACTUACIÓN

Initial training of foreign language teachers: A space to generate performance styles

MARGARITA GONZÁLEZ-PEITEADO Y BEATRIZ RODRÍGUEZ-LÓPEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66406

Fecha de recepción: 20/06/2013 • Fecha de aceptación: 19/05/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Margarita González-Peiteado. Email: margonzalez@uned.pontevedra.es

INTRODUCCIÓN. En el presente trabajo cobra significado la relación pedagógica profesor-alumno en el contexto educativo, donde el docente se erige como facilitador del aprendizaje y consecuentemente debe repensar su estilo de enseñanza como una dimensión teórico-práctica de su quehacer profesional. Estilo de enseñanza que alude a la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el alumno en función de las demandas específicas de la tarea, de percibir necesidades, intereses, capacidades del alumno y de pensar acerca de su praxis educativa. El propósito es identificar las tendencias sobre los estilos de enseñanza que manifiestan los estudiantes de Lenguas Extranjeras de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Comunidad de Galicia y los estudiantes del Máster en Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. **MÉTODO.** Se ha llevado a cabo un enfoque descriptivo de corte transversal, con una muestra integrada por 123 estudiantes a la que se le aplicó una escala sobre estilos de enseñanza (ESEE) conformada por 31 ítems que miden seis dimensiones (estilo académico, reflexivo, cooperador, individualizador innovador, indagador). **RESULTADOS.** Los análisis estadísticos identificaron diferencias significativas en estilos de enseñanza en función del sexo y la titulación, destacando las mujeres en los estilos reflexivo e individualizador y los estudiantes de Magisterio en los estilos cooperador, individualizador e indagador. **DISCUSIÓN.** Uno de los retos a los que deben enfrentarse los docentes en el ejercicio de su profesión es de ser capaces de asumir los postulados de estilos activos para dar respuesta a las demandas que plantea la comunidad educativa. Por ello, con el propósito de elevar la calidad de la enseñanza es necesario ahondar en las concepciones previas que ostentan los futuros educadores en relación a los estilos docentes, ya que en torno a cada estilo se agrupan principios y patrones de conducta que posibilitan o impiden el adecuado desarrollo del aprendizaje.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, Lenguas extranjeras, Estilos de enseñanza, Estilos de aprendizaje.

Introducción

La evolución del paradigma en el conocimiento de las lenguas extranjeras ha implicado modificaciones en la enseñanza y en los enfoques sobre pedagogía y currículos. Los nuevos programas se asientan en competencias comunicativas y en conceptos organizados en función de diferentes escenarios y situaciones. El objetivo radica en la importancia de abordar la situación sociocultural, sociopolítica y socioeconómica del aprendizaje de una segunda lengua y/o una lengua extranjera en diversos contextos mundiales (MeiYiLin, 2008).

Enseñar un idioma tiene connotaciones específicas ya que la meta es la comunicación. Es bien conocida la dificultad que experimentan algunos alumnos en la adquisición de una segunda lengua. La complejidad fundamental está relacionada con la implementación de estilos de enseñanza tradicionales asociada a la escasez de una enseñanza individualizada que lleva a una insuficiencia de situaciones de retroalimentación. En este sentido, diversos autores destacan la necesidad de contar con recursos que sustituyan el libro de texto tradicional y que, además, no sea este una mera traducción de los textos en español (Halbach, García y Fernández, 2009).

También comienzan a surgir investigaciones que se centran en el análisis de los estilos de aprendizaje defendiendo la importancia de potenciar el uso de programas de estrategias de aprendizaje como factores importantes para el éxito del dominio comunicativo de una lengua extranjera (Pino y Rodríguez, 2010) y la necesidad de diseñar, aplicar y validar instrumentos de medición para comprobar el uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras (Franco, Pino y Rodríguez, 2012). La aplicación de estas estrategias facilita el proceso de adquisición de la lengua y aporta beneficios importantes para el desarrollo de destrezas de aprendizaje (Blanco, Pino y Rodríguez, 2010).

Los docentes deben analizar en profundidad todas las implicaciones del proceso de aprendizaje para poder plantear propuestas de innovación docente que ayuden a los estudiantes a ser competentes para enfrentarse al aprendizaje y desarrollar una formación integral (Pino y Rodríguez, 2010). En este sentido, Oxford (2001) enfatiza que los estilos de aprendizaje de cada estudiante pueden contribuir o chocar con una metodología de instrucción dada. Si hay armonía entre (a) el estudiante (en términos de preferencias de estilo y estrategia) y (b) la metodología y materiales de instrucción, es probable entonces que el estudiante se desempeñe bien, sienta confianza y experimente poca ansiedad. Si hay choques entre (a) y (b), el estudiante con frecuencia tiene un desempeño deficiente, no tiene confianza y experimenta considerable ansiedad. Algunas veces estos choques producen serias debilidades en la interacción profesor-estudiante. Estos conflictos también pueden llevar a un completo rechazo de la metodología de enseñanza, del profesor o de la materia por parte del estudiante desanimado (Blanco, Pino y Rodríguez, 2010).

Con estas consideraciones, ¿por qué frecuentemente se habla de dificultades de aprendizaje cuando debería hablarse de dificultades de enseñanza? En ocasiones, el fracaso en el aprendizaje está motivado por la utilización de estilos de enseñanza inadecuados que no conjugan las necesidades e intereses del alumnado con las oportunidades que ofrece el docente provocando un desajuste en el proceso educativo. Las diferencias en los estilos, al igual que otras diferencias individuales, deben ser consideradas en las aulas para conseguir un aprendizaje de calidad (González-Peiteado, 2012; Halbach, 2008).

Para Cohran-Smith y Fries (2005: 40) “existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela”. En consecuencia, el docente debe pasar de ser mero consumidor de ideas pedagógicas

aportadas por las teorías de la enseñanza, a convertirse en constructor y proyector de ideas. Sin embargo, este cambio de concepción a veces no se traduce en las aulas.

En la sociedad del siglo XXI, la formación inicial del profesorado adquiere importancia nuclear como eje impulsor de roles activos. La reforma educativa superior ha incorporado modificaciones a nivel curricular, estructural, organizativo y competencial. La formación no puede concebirse exclusivamente como la adquisición de un conjunto de conocimientos distribuidos en diferentes ámbitos disciplinares, sino que debe tenerse también en cuenta la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta (Tiana Ferrer, 2011).

Consecuentemente el acto pedagógico no es posible desligarlo de prácticas que constituyen una dinámica centrada en el discente y en el aprendizaje autónomo, en el docente y su rol facilitador del aprendizaje, en la adquisición y aplicación de competencias y en la incorporación de nuevas tecnologías (Arias-Gundin, Fidalgo, García, 2008; González y Wagenaar, 2003). Así, en torno a este proceso de aprender a enseñar es necesario superar el distanciamiento entre la teoría y la práctica, evitando programas de formación del profesorado excesivamente teóricos, con escasa conexión con la praxis y sin una clara concepción del rol docente (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman, 2005; Feiman-Nemser, 2001).

Debido a que la actuación docente debe tener como objetivo prioritario favorecer el aprendizaje, el acto de enseñar debe ser considerado como un encuentro entre una persona que guía en su formación a otra que necesita ayuda para desarrollarse como persona. En consecuencia, la enseñanza deja de ser entendida como una práctica rutinizada para ser concebida como un proceso comunicativo, creativo, reflexivo y complejo. Marco en el que se fomenta en los

estudiantes el diálogo activo y sin miedo, técnicas de autocorrección y el logro de una correcta expresión promoviendo un intercambio auténtico de significado (MeiYiLin, 2008)

En el exalumno que es cada docente están presentes las claves germinales de la práctica educativa y los estilos de enseñanza. A este respecto, consideramos que la formación del profesorado puede tener una función reproductora o correctora de ese primer patrón inicial sobre la praxis educativa que caracteriza a todo individuo. En un momento en que se aplica sistemáticamente el concepto de “calidad” en numerosos contextos y sobre todo en las sucesivas reformas educativas nos parece necesario hacer referencia a la calidad en la formación del profesorado entendida como excelencia. Ello nos induce a conocer y reflexionar acerca de los estilos de enseñanza preferidos por los estudiantes de lengua extranjera en la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria.

Cuando hablamos de estilo de enseñanza estamos aludiendo al modo particular, relativamente estable que posee cada profesor al abordar el acto educativo. Es la forma peculiar de atender al alumnado, de conducirlo hacia el aprendizaje, de percibir sus necesidades, intereses, actitudes y aptitudes; de interactuar y pensar acerca de la praxis docente haciéndose patente a través de las concepciones, sentimientos y supuestos que el docente sostiene preferentemente en el desempeño de su profesión (González-Peiteado, 2013).

La creciente preocupación por crear condiciones favorables para alcanzar una educación de calidad ha motivado a varios investigadores a explorar constructos como los estilos de enseñanza. No obstante, hasta la fecha los escasos estudios producidos se han enfocado fundamentalmente en el ámbito del deporte (González-Peiteado, 2012).

Otros trabajos han indagado sobre los estilos de enseñanza del profesor y la satisfacción de la

enseñanza recibida (Domenech-Betoret, 2007) y sobre los estilos de enseñanza basados en los estilos de pensamiento (Domenech-Betoret, 2012). Investigaciones precedentes han puesto de relieve las implicaciones que tienen los estilos de enseñanza en el proceso de enseñanza aprendizaje (Martínez Geijo, 2009). Sin embargo, son prácticamente inexistentes las investigaciones sobre estilos de enseñanza en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.

Estudio

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo e inferencial de carácter transversal que emplea una muestra no probabilística de sujetos voluntarios cuyo objetivo persigue dos propósitos: a) realizar un análisis descriptivo y comparativo intragrupo de los estilos de enseñanza predominantes en los alumnos de Formación Inicial

del Profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria en la especialidad de Lenguas Extranjeras en el último tramo de su formación en función de las variables titulación, sexo y edad; b) conocer si existen diferencias significativas en las creencias sobre la enseñanza en la construcción del rol docente entre los estudiantes de Magisterio y del Máster al final de su formación inicial.

Método

Participantes

Se utilizaron dos muestras. Han participado 123 alumnos de FIP de Educación Primaria (N= 68,3%) y FIP de Educación Secundaria (N= 31,7%) pertenecientes a la Universidad de Vigo y a la Universidad de Santiago de Compostela, con la especialidad de Lenguas Extranjeras.

TABLA 1. Datos académicos y personales de la muestra de FIP en Educación Primaria

Datos académicos			Datos personales				
Formación	Especialidad		Sexo		Edad		
	N		H	M	-20	21-23	+24
FIP en Ed. Primaria	84	L. Extranjeras	7 (8,3%)	77 (91,7%)	13 (15,5%)	45 (53,6%)	26 (31,0%)

TABLA 2. Datos académicos y personales de la muestra de FIP en Educación Secundaria

Datos académicos			Datos personales				
Formación	Especialidad		Sexo		Edad		
	N		H	M	-25	26-29	+30
FIP en Ed. Secundaria	39	L. Extranjeras	9 (23,1%)	30 (76,9%)	24 (61,5%)	12 (30,8%)	3 (7,7%)

Los estudiantes de FIP de Educación Primaria son 84, de los cuales 7 son hombres (8,3%) y 77 mujeres (91,7%) pertenecientes al Campus de Orense, Lugo y Santiago. La edad oscila entre los 20 y los 35 años (el 15,5% de la muestra tiene menos de 20 años; el 53,6% tiene entre 21 y 23 años y el 31,0% tiene más de 24 años). El 76% de los encuestados han contestado y entregado los protocolos.

Los estudiantes de FPI de Educación Secundaria son 39, de los cuales 9 son hombres (23,1%) y 30 mujeres (76,9%) pertenecientes al Campus de Lugo y Orense. La edad fluctúa entre los 24 años y los 39 años (el 61,5% de la muestra posee menos de 25 años, el 30,8% tiene entre 26 y 29 años y el 7,7% tiene más de 30 años). El 69% de los estudiantes han cumplimentado y devuelto los cuestionarios.

Instrumentos

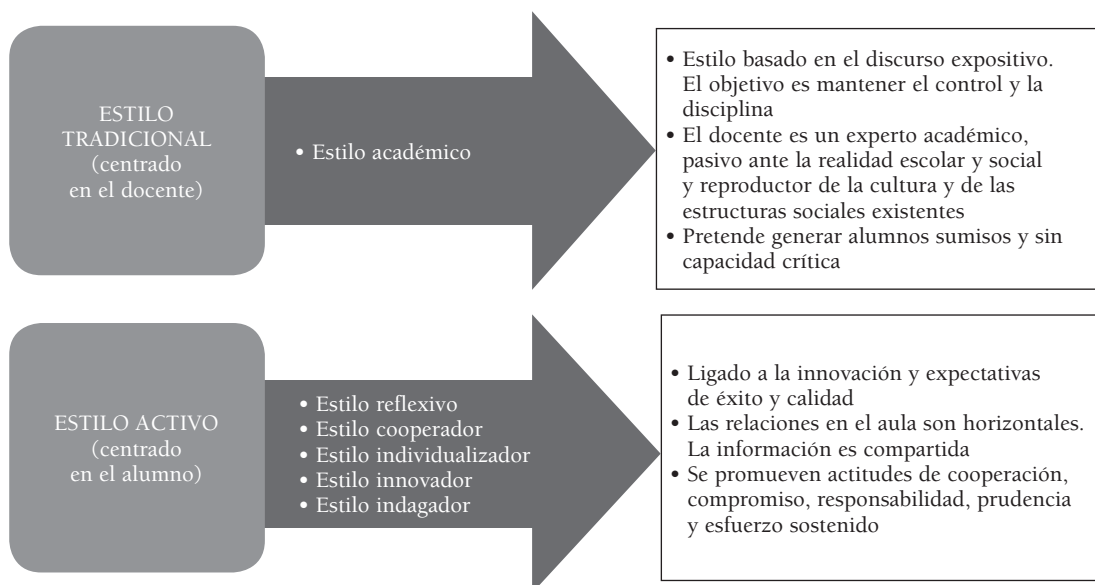
Con el propósito de obtener datos relevantes que permitan conocer el estilo de enseñanza

preferido por los estudiantes de Formación Inicial del Profesorado se emplea la Escala Sobre Estilos de Enseñanza (ESEE) (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2013). Consta de 31 ítems que mide seis estilos de enseñanza correspondientes a dos supra categorías: estilo académico y estilo activo (González-Peiteado, Pino-Juste, 2014).

La referida escala está compuesta por elementos constitutivos de cada uno de los estilos de enseñanza que se valoran en una escala nominal tipo Likert de cuatro puntos, en la que los estudiantes expresan su grado de acuerdo o desacuerdo que oscila entre 4 (siempre) y 1 (nunca).

Concluido el trabajo de entrega y recogida de los protocolos cumplimentados por los alumnos, se procede a la informatización y codificación de los datos para proceder al estudio estadístico mediante el paquete SPSS 19.0. Análisis que ha arrojado evidencias empíricas significativas para la investigación.

GRÁFICO 1. Clasificación de los estilos de enseñanza



Resultados

En relación al instrumento empleado, se llevó a cabo previamente un estudio de sus componentes cuyos resultados revelan que la escala es un elemento apropiado para medir los estilos de enseñanza resultando la valoración de las propiedades psicométricas muy satisfactorio (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2013). La escala presenta un buen índice de consistencia interna (α de Cronbach= .81) superando el criterio de 0.70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994).

En cuanto al análisis de los datos, se ha efectuado en dos niveles. En primer lugar se realiza un estudio descriptivo de las variables objeto de investigación. Seguidamente se realiza un análisis inferencial con el objeto de establecer si existen diferencias significativas entre las distintas categorías. Se utiliza la prueba t de Student para dos muestras independientes, el Análisis de Varianza de un factor y el procedimiento Bonferroni para comparaciones múltiples. Asimismo, con el objetivo de cuantificar la magnitud de la diferencia entre grupos y establecer la intensidad de relaciones entre variables se ha procedido a evaluar el tamaño

del efecto, seleccionando como medida el coeficiente d de Cohen.

Se han organizado los resultados obtenidos en función de los seis factores (académico, reflexivo, cooperador, individualizador, innovador e indagador) que han emergido de la estructura factorial de la escala.

Resultados en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Análisis inferencial de estilos de enseñanza por sexos

Se realizó un análisis comparativo de contraste de medias para dos muestras independientes agrupando a los alumnos de Lengua Extranjera de educación primaria por sexos. Las puntuaciones obtenidas a través de la prueba t de Student pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre las medias de los estilos de enseñanza de la muestra con respecto al sexo. En la tabla 3 se muestran las medias, la prueba t en función del sexo, la significación bilateral y el tamaño del efecto como análisis complementarios al contraste de medias. En la

TABLA 3. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes

Factores	Sexo	Media	DT	t	Sig. (bilateral)	TE
Estilo reflexivo	Hombre	26.14	2.54	-2.15	0.034	-0.84
	Mujer	28.27	2.50			
Estilo cooperador	Hombre	24.57	1.81	-1.19	0.234	-0.49
	Mujer	25.49	1.96			
Estilo académico	Hombre	12.28	3.25	-0.37	0.971	-0.01
	Mujer	12.32	2.64			
Estilo individualizador	Hombre	15.42	1.40	-2.46	0.016	-1.03
	Mujer	16.97	1.60			
Estilo innovador	Hombre	7.28	0.75	-7.94	0.429	-0.30
	Mujer	7.50	0.70			
Estilo indagador	Hombre	6.14	1.07	-1.78	0.078	-0.66
	Mujer	6.80	0.91			

misma se puede observar que las medias más bajas se registran en los estilos innovador e indagador; encontrándose la media más elevada, tanto en los hombres como en las mujeres, en el estilo reflexivo y cooperador. Sin embargo, se observan diferencias significativas entre ambos sexos en el estilo reflexivo ($p=0.034$) y en el estilo individualizador ($p=0.016$). Si tenemos en cuenta la magnitud del efecto, se observa que en los referidos estilos de enseñanza las diferencias son grandes atendiendo a la clasificación de Cohen (1988). Al considerar el estilo cooperador, innovador e indagador se obtiene un tamaño del efecto moderado a pesar de no registrarse diferencias estadísticamente significativas. El sexo masculino se perfila como menos proclive al uso de un estilo reflexivo e individualizador que las mujeres.

Análisis inferencial de estilos de enseñanza por edad

A continuación se analizan las diferencias (ANOVA más Bonferroni) existentes en las medias de las puntuaciones entre los rangos de edad establecidos.

No se aprecian diferencias significativas en las diferentes dimensiones. A la vista de los datos aportados en la tabla 4, se concluye que la edad no influye en las representaciones sobre el rol docente. En líneas generales, las medias más bajas las recoge el estilo innovador e indagador y las más altas el estilo de enseñanza reflexivo. Asimismo, se comprueba que perviven vestigios del estilo de enseñanza académico.

TABLA 4. Anova y Bonferroni en función de la edad

Factores	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig.		
Estilo reflexivo	18-20 años: 27.84 21-23 años: 27.84 24 o más: 28.65	0.895	0.412	18-20	21-23	1,000
					24 o más	1,000
				21-23	18-20	1,000
					24 o más	,610
				24 o más	18-20	1,000
					21-23	,610
Estilo cooperador	18-20 años: 25.46 21-23 años: 25.00 24 o más: 26.11	2.810	0.066	18-20	21-23	1,000
					24 o más	,951
				21-23	18-20	1,000
					24 o más	,061
				24 o más	18-20	,951
					21-23	,061
Estilo académico	18-20 años: 12.76 21-23 años: 12.44 24 o más: 11.32	0.570	0.568	18-20	21-23	1,000
					24 o más	1,000
				21-23	18-20	1,000
					24 o más	1,000
				24 o más	18-20	1,000
					21-23	1,000

TABLA 4. Anova y Bonferroni en función de la edad (cont.)

Factores	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig.		
Estilo individualizador	18-20 años: 17.30 21-23 años: 16.86 24 o más: 16.57	0.867	0.424	18-20	21-23	1,000
					24 o más	,581
				21-23	18-20	1,000
					24 o más	1,000
				24 o más	18-20	,581
					21-23	1,000
Estilo innovador	18-20 años: 7.69 21-23 años: 7.40 24 o más: 7.53	0.969	0.384	18-20	21-23	,571
					24 o más	1,000
				21-23	18-20	,571
					24 o más	1,000
				24 o más	18-20	1,000
					21-23	1,000
Estilo indagador	18-20 años: 7.07 21-23 años: 6.55 24 o más: 6.88	2.093	0.130	18-20	21-23	,228
					24 o más	1,000
				21-23	18-20	,228
					24 o más	,452
				24 o más	18-20	1,000
					21-23	,452

La diferencia de medias es significativa a nivel de 0.05.

Resultados en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria

Análisis inferencial de los estilos de enseñanza en función del sexo

Considerando los estilos de enseñanza de los futuros docentes de educación secundaria en función del sexo, se aprecia que en ambos sexos las menores puntuaciones las recoge el estilo indagador e innovador y la media más alta el estilo reflexivo. Asimismo, se observa que en todos los estilos de enseñanza el hombre alcanza mayores puntuaciones a excepción del

estilo de enseñanza académico. Sin embargo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Para completar la toma de decisiones basada en las pruebas de significación se ha calculado el tamaño del efecto. La valoración evidencia diferencias pequeñas (ver tabla 5).

Análisis inferencial de los estilos de enseñanza en función de la edad

Para la variable edad se ha aplicado un diseño multigrupo con el propósito de verificar la relación funcional entre esta categoría y los estilos de enseñanza utilizando el análisis de varianza (ANOVA) de un factor. Los resultados muestran que en esta dimensión no existen fuentes significativas de variación en los

TABLA 5. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes

Factores	Sexo	Media	DT	t	Sig. (bilateral)	TE
Estilo reflexivo	Hombre	27.44	2.70	0.184	0.855	0.07
	Mujer	27.26	2.50			
Estilo cooperador	Hombre	24.55	2.80	0.132	0.896	0.05
	Mujer	24.43	2.32			
Estilo académico	Hombre	12.44	2.60	-0.084	0.934	-0.03
	Mujer	12.53	2.90			
Estilo individualizador	Hombre	16.44	1.70	0.667	0.509	0.25
	Mujer	16.03	1.60			
Estilo innovador	Hombre	7.44	0.72	0.806	0.425	0.33
	Mujer	7.16	0.95			
Estilo indagador	Hombre	6.33	1.32	0.161	0.873	0.06
	Mujer	6.26	1.01			

estudiantes de FIP de Educación Secundaria de Lengua Extranjera. Se pone de manifiesto la preferencia por los estilos reflexivo y cooperador. En un análisis más preciso se observa que las tendencias hacia estilos activos disminuyen a partir de los 25 años, aumentando la predisposición hacia el estilo académico a partir de los 25 años. En la tabla 6 se compara cada grupo de edad con los otros dos, obteniéndose en cada contraste la diferencia de medias y el valor “p” asociado, que en todos los casos es no-significativo (ver tabla 6).

Resultados en función de la comparación de datos entre Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria

Análisis inferencial de los estilos de enseñanza en función de la titulación académica

Al considerar la titulación como variable de agrupamiento, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\text{sig.} \leq .05$), respecto al estilo de enseñanza cooperador, individualizador e indagador, siendo los estudiantes de

Magisterio los que manifiestan criterios más acordes con los mencionados estilos. Retomando los criterios propuestos por Cohen (1988), se obtiene un tamaño del efecto moderado al comparar a los alumnos de ambas formaciones en relación con los estilos de enseñanza cooperador, individualizador e indagador.

En la tabla 7 se presentan las medias de los estilos para cada una de las titulaciones y el tamaño del efecto.

Análisis inferencial de los estilos de enseñanza en función del sexo y la titulación académica

Si relacionamos sexo, estilo de enseñanza y titulación, observamos que en torno a la variable sexo masculino no se perciben diferencias significativas en función de la formación inicial que cursen los estudiantes de Lengua Inglesa. Sin embargo, se manifiesta un tamaño del efecto moderado en torno a los estilos de enseñanza reflexivo (0.49) e individualizador (0.65) en ambos casos son los varones con FIP en Educación Secundaria los que presentan puntuaciones más altas. En cambio, si tenemos en cuenta

TABLA 6. Anova y Bonferroni en función de la edad

Factores	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig.		
Estilo reflexivo	22-25 años: 27.79 26-29 años: 26.83 30 o más: 25.33	1.63	0.21	22-25	26-29	,841
					30 o más	,340
				26-29	22-25	,841
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	,340
					26-29	1,000
Estilo cooperador	22-25 años: 24.46 26-29 años: 24.50 30 o más: 24,33	0.01	0.99	22-25	26-29	1,000
					30 o más	1,000
				26-29	22-25	1,000
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	1,000
					26-29	1,000
Estilo académico	22-25 años: 12.12 26-29 años: 13.08 30 o más: 13.33	0.61	0.55	22-25	26-29	1,000
					30 o más	1,000
				26-29	22-25	1,000
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	1,000
					26-29	1,000
Estilo individualizador	22-25 años: 16.37 26-29 años: 15.91 30 o más: 15.00	1.13	0.33	22-25	26-29	1,000
					30 o más	,510
				26-29	22-25	1,000
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	,510
					26-29	1,000
Estilo innovador	22-25 años: 7.33 26-29 años: 7.08 30 o más: 7.00	0.40	0.67	22-25	26-29	1,000
					30 o más	1,000
				26-29	22-25	1,000
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	1,000
					26-29	1,000
Estilo indagador	22-25 años: 6.41 26-29 años: 6.00 30 o más: 6.33	0.69	0.56	22-25	26-29	,856
					30 o más	1,000
				26-29	22-25	,856
					30 o más	1,000
				30 o más	22-25	1,000
					26-29	1,000

TABLA 7. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes

Factores	Formación	Media	DT	t	Sig. (bilateral)	TE
Estilo reflexivo	FIP Ed. Primaria	28.10	2.55	-1.597	0.113	0.31
	FIP Ed. Secundaria	27.31	2.50			
Estilo cooperador	FIP Ed. Primaria	25.42	1.95	-2.342	0.0021	0.44
	FIP Ed. Secundaria	24.46	2.40			
Estilo académico	FIP Ed. Primaria	12.32	2.67	0.365	0.715	-0.07
	FIP Ed. Secundaria	12.51	2.76			
Estilo individualizador	FIP Ed. Primaria	16.85	1.64	-2.271	0.025	0.44
	FIP Ed. Secundaria	16.13	1.60			
Estilo innovador	FIP Ed. Primaria	7.49	0.70	-1.723	0.088	0.32
	FIP Ed. Secundaria	7.23	0.90			
Estilo indagador	FIP Ed. Primaria	6.74	0.90	-2.402	0.018	0.46
	FIP Ed. Secundaria	6.28	1.07			

los resultados en función de las estudiantes de sexo femenino comprobamos que existen diferencias significativas en los estilos cooperador, individualizador, innovador e indagador. Siendo en todos los casos los estudiantes de Formación Inicial del Profesorado de Primaria con la especialidad de Lengua Inglesa los que reflejan un mayor grado de acuerdo con los estilos de enseñanza activos. Al calcular el tamaño del efecto se obtienen valores moderados en los estilos anteriormente citados añadiéndose el estilo reflexivo.

En una primera valoración global, observamos una baja puntuación en las medias de FIP de Educación Primaria y Secundaria correspondientes a los ítems del estilo de enseñanza innovador e indagador. En líneas generales los resultados no parecen evidenciar creencias sustanciales coherentes con el estilo académico, posicionándose a favor de actitudes vinculadas a estilos de enseñanza activos, apoyados en la combinación de tres variables: estilos de enseñanza reflexivo, cooperador, individualizador.

El análisis inferencial se llevó a cabo bajo dos situaciones. Las prueba t de student, revela que

la variable titulación es una fuente significativa de variación, presentando diferencias significativas en el estilo cooperador, individualizador e indagador, entre la FIP de Educación Primaria y la FIP de Educación Secundaria en la especialidad de Lenguas Extranjeras siendo los estudiantes de Magisterio los que se manifiestan más proactivos. Asimismo, son los que menos evidencian representaciones coherentes con el estilo académico pero no se aprecian diferencias relevantes. Estos valores son refrendados por los obtenidos con del cálculo de la magnitud o tamaño del efecto lo que nos permite juzgar su relevancia.

Para la variable sexo, hemos utilizado un diseño unifactorial intersujetos. En consecuencia, mediante la diferencia de medias (prueba t) interpretamos si las medias correspondientes a dos grupos difieren de manera significativa. De esta forma, hemos corroborado la existencia de diferencias significativas entre los sexos en las dimensiones estudiadas. En la tabla 8 y en la tabla 9 se muestran las medias, la prueba t, el nivel de significación y el tamaño del efecto, sobre cómo se comportan los estilos en función del sexo. En vista de los resultados se concluye que el sexo

influye en la conformación de un estilo de enseñanza preferente. Los resultados ponen de manifiesto la preferencia de estrategias basadas en

metodologías de naturaleza pragmática y activa por las estudiantes mujeres de lengua extranjera en educación primaria (ver tabla 8 y 9).

TABLA 8. Prueba t de student para contraste de medias de muestras independientes

Sexo	Factores	Formación	Media	DT	T	Sig. (bilateral)	TE
Hombre	Estilo reflexivo	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	26.14 27.44	2.54 2.70	0.981	0.343	-0.49
Hombre	Estilo cooperador	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	24.57 24.55	1.80 2.80	-0.013	0.990	0.01
Hombre	Estilo académico	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	12.28 12.44	3.25 2.55	0.110	0.914	-0.05
Hombre	Estilo individualizador	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	15.42 16.44	1.40 1.70	1.295	0.216	-0.65
Hombre	Estilo innovador	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	7.28 7.44	0.75 0.72	0.426	0.677	-0.21
Hombre	Estilo indagador	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	6.14 6.33	1.06 1.32	0.310	0.761	-0.16

TABLA 9. Prueba t de student para contraste de medias de muestras independientes

Sexo	Factores	Formación	Media	DT	T	Sig. (bilateral)	TE
Mujer	Estilo reflexivo	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	28.27 27.26	2.50 2.50	-1.86	0.064	0.40
Mujer	Estilo cooperador	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	25.49 24.43	1.95 2.33	-2.38	0.019	0.49
Mujer	Estilo académico	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	12.32 12.53	2.64 2.86	0.358	0.721	-0.07
Mujer	Estilo individualizador	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	16.97 16.03	2.60 1.60	-2.721	0.008	-0.57
Mujer	Estilo innovador	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	7.50 7.16	0.70 0.94	-2.032	0.045	0.41
Mujer	Estilo indagador	FIP Ed. Primaria FIP Ed. Secundaria	6.79 6.26	0.90 1.01	-2.601	0.011	0.55

Conclusiones y discusión

Debido a la inexistencia de investigaciones en nuestro contexto que estudien las diferencias existentes en los estilos de enseñanza entre los estudiantes de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria en la especialidad de Lenguas Extranjeras, hemos considerado la necesidad de diagnosticar las representaciones que tienen en ambas titulaciones y posteriormente hacer un estudio comparativo. Todo ello con el afán de extraer resultados positivos para la optimización de la enseñanza. La formación del profesorado y los estilos de enseñanza son dos aspectos importantes en el desarrollo docente. De manera que la formación debe ser entendida como una actividad que conduce a la excelencia profesional en la medida en que se pretende que docentes en periodo de formación y en ejercicio adquieran conocimientos, destrezas y roles adecuados para el desempeño de una enseñanza de calidad.

Surge así un nuevo perfil docente producto de diversos postulados propuestos por corrientes pedagógicas de corte activo que configuran una larga lista de competencias deseadas: un docente facilitador del aprendizaje, agente de cambio, reflexivo, crítico, analítico de su propio quehacer, transformador de la enseñanza, investigador, técnicamente competente en la planificación, enseñanza y gestión de la clase, sensible a las necesidades de los alumnos, conocedor de estrategias y técnicas de reflexión y acción. Este planteamiento configura un esquema de formación del profesorado que promueve la investigación, reflexión, desarrollo intelectual y contextualización, en donde no es tan importante el qué (contenidos) como el cómo (actitudes).

En el presente caso, hemos estimado necesario someter a estudio un espectro amplio de estilos, debido a que en el comportamiento docente intervienen variables que contribuyen a que surjan factores intermedios. Huelga decir que no existen unos estilos de enseñanza mejores

que otros, sino que son dependientes del contexto (Hervás Avilés, 2005; Mosston y Ashworth, 1993; Sicilia y Delgado, 2002).

Los resultados obtenidos han permitido el logro de los objetivos, así como dar respuesta a las preguntas de investigación.

En primer término se ha querido descartar el azar como explicación de la diferencia y seguidamente se ha calculado el tamaño del efecto en la comparación de dos medias en todos los resultados sin anteponer como criterio determinante la significación estadística.

Teniendo en cuenta, la totalidad de la muestra y con el propósito de responder a la primera de los cuatro interrogantes que sirvieron de hilo conductor de este trabajo. ¿Cuál es el estilo preferido por los estudiantes en su Formación Inicial de Lengua Extranjera?, observamos a través de los datos recogidos una clara predominancia del estilo reflexivo. Podemos deducir que en la Formación Inicial del Profesorado se tiende a favorecer el estilo reflexivo en detrimento de estilos favorecedores de la capacidad productiva, la creatividad, espontaneidad, la apertura y el trabajo en grupo. Consecuentemente parece perfilarse una imagen acorde con estilos potenciadores de escenarios que fomenten la solución de problemas, la reflexión y la toma de decisiones. Estos datos coinciden con los aportados por Martínez Geijo (2004) destacando que el futuro docente tiende a hacerse más teórico y reflexivo al terminar la carrera y comenzar el ejercicio.

Atendiendo a cada una de las muestras y a partir de los análisis realizados en función del sexo podemos inferir en los estudiantes de Magisterio que existen diferencias significativas en el estilo reflexivo e individualizador, siendo las mujeres las que adoptan tendencias más coherentes con los postulados de los estilos activos. En relación con la edad no se manifiestan diferencias significativas, pero advertimos que a medida que aumenta el rango de edad mayor

tendencia existe hacia los estilos reflexivo y cooperador, invirtiéndose la tendencia en los otros estilos.

Si focalizamos nuestra atención en los alumnos del Máster de Formación Inicial del Profesorado comprobamos la inexistencia de diferencias significativas en función del sexo y la edad.

Comparando las preferencias manifestadas por los estudiantes de Lenguas Extranjeras de Magisterio y del Máster se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los estilos cooperador, individualizador e indagador. Obteniendo en todos los casos mayores puntuaciones los estudiantes de Magisterio a excepción del estilo de enseñanza academicista en el que presentan una media inferior. La idea subyacente radica en que los futuros profesores de educación primaria presentan imágenes más coherentes con estilos de enseñanza productivos que con estilos reproductivos, apuntando a que la titulación modula la aparición de estilos de enseñanza preferentes entre sus alumnos. Estos resultados nos llevan a considerar que a pesar de la existencia de una amplia tendencia hacia estilos productivos, todavía perviven residuos de estilos académicos.

Estos datos coinciden con algunos trabajos que concluyen que a medida que los alumnos van ascendiendo por el sistema educativo se vuelven menos activos. Hecho relacionado con la baja predilección del profesorado por este estilo (Martínez Geijo, 2004). En línea con lo anterior, Domenech-Betoret (2012) realiza un estudio descriptivo comparativo concluyendo que los profesores de primaria y secundaria utilizan predominantemente estilos académicos (ejecutivos y jerárquicos) práctica que lleva a obstaculizar la autonomía y creatividad del estudiante. Igualmente, Martínez Geijo (2007) refiere en su obra sobre los estilos docentes que los recursos más utilizados en las aulas son los libros de texto y la explicación dirigida a toda la clase, considerando esta como un único estudiante de características medias.

Esto implica que la formación inicial que el alumnado recibe puede influir en su concepción sobre el estilo de enseñanza. De ahí la importancia de que durante la formación inicial el profesorado universitario se favorezca la adopción de estrategias y técnicas activas mediante su utilización en el aula.

Al considerar la titulación y el sexo como variable de agrupación, vemos que no se establecen diferencias significativas en las titulaciones en torno al sexo masculino pero se pone de manifiesto una relación con un tamaño del efecto moderado en los estilos de enseñanza reflexivos e individualizador puntuando más alto los estudiantes de FIP de Educación Secundaria. Asimismo, se han encontrado diferencias significativas en torno al sexo femenino en los estilos cooperador, individualizador, innovador e indagador. Siendo las alumnas que cursan Magisterio las que presentan una puntuación mayor en estos estilos.

Se desprende de los datos obtenidos que en potenciales situaciones de enseñanza, existe una amplia predisposición hacia los estilos activos entre los estudiantes de Lengua Extranjera de Magisterio. Asimismo, se percibe la inexistencia de estilos puros, sino que coexisten residuos del estilo academicista junto con los estilos activos. En este sentido, sostenemos el beneficio de la complementariedad de estilos, apuntando hacia la conveniencia de adoptar un enfoque multidimensional que se ajuste al modo de aprender de los estudiantes ya que estos se verán favorecidos y tendrán una mayor probabilidad de éxito (Araz y Sungur, 2007; Hervás Avilés, 2005).

En cualquier caso, queremos resaltar la alta puntuación que se manifiesta en el estilo de enseñanza cooperador. Ello sin duda provoca un mayor número de actitudes prosociales en el alumnado de lenguas (Travé, 2013) favoreciendo habilidades de comunicación que permitan interrelacionarse de manera constructiva (León y Latas, 2005).

Volviendo al núcleo de nuestro estudio, entendemos que no podemos aseverar, a partir de los testimonios aportados por los estudiantes en formación inicial, que las opiniones positivas hacia estilos activos simbolice una apropiación sustantiva de este comportamiento en sus ulteriores prácticas educativas. Sin embargo, podemos interpretar que son los estudiantes de Magisterio los que han interiorizado en mayor medida la importancia de adoptar estilos de enseñanza activos, dinamizadores y coherentes con los principios de individualización, cooperación y enseñanza reflexiva, entre otros.

En este marco, es labor de los formadores dotarles de las herramientas conceptuales necesarias para problematizar, reflexionar, buscar nuevos significados sobre enfoques, métodos, actitudes, con el fin de adoptar la decisión más correcta en función del contexto y las características

individuales del alumnado, propiciando el desarrollo de sujetos innovadores, reflexivos, críticos y creativos.

Cabe señalar que se ha llevado a cabo un estudio de naturaleza exploratorio que aporta información relevante para futuros trabajos con objetivos inferenciales. Entendemos que puede ser relevante desde una perspectiva estadística justificar los resultados con muestras mayores. En cualquier caso, la distribución de la muestra objeto de estudio en relación con el género refleja la distribución habitual de esta variable en los centros de Formación Inicial del Profesorado.

En consecuencia, se plantea como futura línea de investigación ampliar el tamaño muestral y profundizar en la investigación de las relaciones entre las variables.

Referencias bibliográficas

- Araz, G., y Sungur, S. (2007). The interplay between cognitive and motivational variables in a problem-based learning environment. *Learning and Individual Differences*, 17, 291-297.
- Arias-Gundin, O., Fidalgo, R., y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el APB y el Método de Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 431-444.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco, M., Pino, M., y Rodríguez, B. (2010). Ventajas en la incorporación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas. Estudio cualitativo. *Revista de Innovación Educativa*, 20, 61-71.
- Blanco, M., Pino, M., y Rodríguez, B. (2010). Implementing a strategy awareness raising programme: strategy changes and feedback. *Language Learning Journal*, Routledge, 38, 51-65.
- Cochran-Smith, M., y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- Doménech-Betoret, F. (2007). The influence of students' and teachers' thinking styles on student course satisfaction and on their learning process. *Educational Psychology*, 27, 219-234.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.

- Franco, P., Pino, M., y Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 18, 27-42.
- González-Peiteado, M. (2012). *Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo.
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, 51-70.
- González-Peiteado, M., López-Castedo, A., y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Revista Enseñanza & Teaching*, 31 (1), 181-198.
- González-Peiteado, M., y Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XX1*, 17 (1), 81-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706.
- González, J., y Wangenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Halbach, A., García Gómez, A., y Fernández Fernández, R. (2009). *Enseñar en el proyecto bilingüe: reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: Abecedario.
- Leon, B., y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48.
- Martínez Geijo, P. (2004). Investigación y análisis de los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el ámbito del CPR de Laredo. Cantabria. España. *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: España.
- Mei Yi Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: El cambio crítico y más allá. *Revista de Educación y Pedagogía*, 20, 51-65.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia. (Ed), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle.
- Pino, M., y Rodríguez, B. (2010). Learning Strategies in Higher Education. *The International Journal of Learning*, 17, 1-16.
- Pino, M., y Rodríguez, B. (2010). Tipología y frecuencia del uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista de Enseñanza*, 27, 171-191.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Revista Bordón*, 63 (1), 63-75.
- Travé González, G (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de educación primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402

Abstract

Initial training of foreign language teachers: a space to generate performance styles

INTRODUCTION. This article highlights teacher-student relationship in educational context, where the teachers stand as facilitators of learning and consequently must rethink their teaching style as a theoretical and practical dimension of their professional work. Teaching style refers to the teaching tendency to adopt a specific way of interacting with the student based on the specific demands of the task, to perceive the needs, interests, and abilities of the student and to think about educational practice. The aim is to identify trends in teaching styles described by students of Foreign Languages of the Faculty of Education of the Community of Galicia and students of the Masters' degree in Initial Teacher Training for Secondary Education. **METHOD.** The present study was performed under a descriptive cross-sectional approach, with a sample consisting of 123 students. A scale about teaching styles (ESEE) was applied, consisting of 31 items measuring six dimensions (academic, thoughtful, cooperative, individualizing, innovative and inquirer style). **RESULTS.** Statistical analysis identified significant differences in teaching styles based on gender and qualification, highlighting women in the thoughtful and individualizing styles and Magisteriostudents in the cooperative, individualizing and inquirer styles. **DISCUSSION.** One of the challenges to be faced by teachers in the course of their work is to be able to take the principles of active teaching styles and manage the demands posed by the educational community. Therefore, with the purpose of improving the quality of education is necessary to delve into conceptions that future teachers hold regarding teaching styles because around each style cluster a set of principles and standards of behaviour that facilitate or impede the proper development of learning.

Keywords: *Initial training for teachers, Foreign languages, Teaching styles, Learning styles.*

Résumé

La formation initiale des professeurs de langue étrangère: un espace qui génère différents styles d'actuation

INTRODUCTION. Dans ce travail, le rapport pédagogique enseignant-élève devient significatif dans le contexte éducatif où l'enseignant se présente comme un facilitateur de l'apprentissage et, par conséquent, il devient nécessaire que le professeur repense son style d'enseignement après une perspective à la fois théorique mais aussi pratique. Un style d'enseignement qui fait référence à la tendance des enseignants vis à adopter une certaine façon d'interagir avec l'élève en fonction autant des exigences spécifiques de la tâche, que des besoins perçus, des intérêts, des aptitudes des étudiants et de la réflexion autour de leur pratique pédagogique. Le but est d'identifier les tendances à propos des styles d'enseignement manifestées par les étudiants en Langues Étrangères de la Faculté des Sciences de l'Éducation, ainsi que par les étudiants du Master de Formation Initiale des Professeurs d'Enseignement Secondaire à la Communauté de Galice. **METHODE.** Nous avons effectué une approche transversale descriptive, sur un échantillon composé de 123 étudiants où l'on a appliqué une échelle de styles d'enseignement (ESEE) composée par 31 items mesurant six dimensions (le style académique, de réflexion, de coopération, d'individualisation, innovateur,

enquêteur). **RÉSULTATS.** L'analyse statistique a relevé des différences significatives dans des styles d'enseignement en fonction du sexe et du type de qualification, en soulignant la prévalence des femmes dans les styles basés sur la réflexion et l'individualisation par rapport les étudiants qui souhaitent devenir professeurs d'école, dans lesquels prévalent les styles basés sur la coopération, l'individualisation et l'enquête. **DISCUSSION.** Un parmi les défis que les enseignants doivent affronter dans le cadre de leur tâche est celui qui fait référence a la capacité d'assumer les postulats de styles actifs avec le propos de répondre aux exigences posées par la communauté éducative. Par conséquence, afin d'améliorer la qualité de l'éducation, donc, il est nécessaire d'approfondir dans les pensées préalables que les futurs enseignants ont par rapport aux styles d'enseignement car, autour de chaque style se regroupent des principes et des comportements qui bien permettent ou bien empêchent le développement de l'apprentissage.

Mots clés: *Formation initiale des enseignants, Langues étrangères, Styles d'enseignement, Styles d'apprentissage.*

Perfil profesional de las autoras

Margarita González-Peiteado (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo, licenciada en Ciencias de la Educación por la UNED y diplomada en Formación del Profesorado de Educación General Básica. Ha impartido docencia en la Universidad de Vigo y en la actualidad es profesora-tutora del Centro Asociado de la UNED en Pontevedra. Sus líneas de investigación están centradas en la Formación Inicial del Profesorado y los Estilos Docentes. Ha participado en congresos y ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones en revistas del ámbito educativo indizadas en prestigiosas bases de datos y con elevado índice de impacto. Igualmente ha participado en varios proyectos sobre formación inicial del profesorado.

Correo electrónico de contacto: margonzalez@uned.pontevedra.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Nacional de Educación a Distancia, C/ Portugal 1, 36004 Pontevedra.

Beatriz Rodríguez-López

Licenciada en Filología Germánica por la Universidad de Santiago de Compostela y doctora en Filología Inglesa por la UNED. Durante los últimos veintidós años ha impartido docencia en distintas universidades como la Universidad de Vigo, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y, en la actualidad, en el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la UNED. También tiene experiencia docente en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Respecto a su labor investigadora, ha publicado artículos en importantes revistas del ámbito educativo y libros publicados por editoriales de reconocido prestigio como Alianza Editorial o CLE Internacional y participado en varios proyectos sobre lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje del inglés y del español como lengua extranjera.

Correo electrónico de contacto: bmrodriguez@flog.uned.es

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN CATALUÑA. ANÁLISIS DE LOS REFERENTES LEGALES

Teacher training plan in Catalonia: an analysis of the legal models

BEATRIZ JARAUTA, MARÍA TERESA COLÉN, BLANCA BARREDO Y ZOIA BOZU
Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66407

Fecha de recepción: 21/06/2013 • Fecha de aceptación: 22/01/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Beatriz Jarauta Borrasca. Email: bjarauta@ub.edu

INTRODUCCIÓN. Este artículo tiene como objetivo describir y analizar la evolución de la formación permanente del profesorado en Cataluña, tomando como eje de análisis los referentes legales publicados en las últimas décadas. El texto hace una revisión de los Planes Marco de Formación Permanente promulgados desde 1989 hasta la actualidad y analiza detenidamente los cambios que se han producido en algunas de las dimensiones más importantes de la formación permanente del profesorado. **MÉTODO.** Para ello hemos recurrido a un enfoque cualitativo de investigación y la estrategia fundamental de recogida de datos ha sido el análisis documental de los referentes legales mencionados y de otros documentos adicionales. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** Los resultados de este estudio se dirigen a resituar los referentes legales en los contextos educativos y sociales en los que se promulgaron, a la vez que mostrar los puntos comunes y divergentes existentes entre ellos y una justificación de los cambios y evolución de la propia formación docente. Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto la existencia de una elevada preocupación por la formación permanente del profesorado en territorio catalán, tangible por la profusión de trabajos existentes sobre la temática. A su vez, el estudio señala aquellos aspectos dilemáticos que, en la actualidad, requieren de una atención preferente.

Palabras clave: *Formación permanente del profesorado, Planes de formación permanente, Referentes legales.*

Introducción

Describir y analizar la evolución de la formación permanente del profesorado en Cataluña no es una tarea sencilla. Las últimas décadas, concretamente las dos últimas, se han nutrido de una amalgama creciente y variada de estudios, investigaciones, experiencias y propuestas sobre la temática. Hasta la década de los noventa, el malestar por la falta de preocupación de las administraciones educativas por la formación docente y la escasa bibliografía existente eran cuestiones generalizadas. No obstante, a partir de la aprobación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), el panorama cambió diametralmente. La publicación de los planes marco de formación permanente del profesorado, el aumento de los recursos destinados a la formación docente y el cambio de expectativas profesionales que aportaba la LOGSE provocaron que la situación cambiara y se desarrollaran nuevos modelos, teorías y prácticas de formación más contextualizadas a la realidad del profesorado de Cataluña.

A partir de esos momentos, la formación permanente del profesorado empieza a recibir una amplia definición legal que, en años sucesivos, ha ido concretándose en la práctica. En Cataluña, los *Planes Marco de Formación Permanente del Profesorado* han establecido las prioridades de la formación y han ofrecido orientaciones sobre los modelos educativos y de gestión de la formación, sobre el perfil de los formadores/as, sobre la relación entre formación, innovación e investigación y sobre otras muchas cuestiones relacionadas con el desarrollo profesional docente.

El objetivo de este artículo es presentar un análisis¹ de la evolución de los referentes legales de la formación permanente del profesorado. En adelante, pretendemos revisar la normativa desde el *Plan Marco de Formación Permanente 1989-1996* hasta el *Plan Marco 2005-2010*, prorrogado hasta la actualidad. Los resultados de este estudio incluyen una interpretación de la evolución de la formación permanente del profesorado en

Cataluña a la vez que una justificación de aquellos cambios y propuestas que cabría incorporar en aras a mejorarla.

Antecedentes

En el año 1989, la Generalitat de Catalunya promulgó el *Primer Plan de Formación Permanente del Profesorado*. Lo hizo en un contexto complejo de Reforma y con el pretexto de acompañar las transformaciones que, para la educación formal, preveía la LOGSE. El *Primer Plan Marco* partía de un contexto favorable en el que la formación permanente del profesorado era impulsada por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades catalanas, movimientos de maestros, colegios profesionales y asociaciones de profesores. Como referentes ineludibles, no se pueden pasar por alto las Escuelas de Verano (de una asistencia masiva hasta la segunda mitad de los ochenta) y los ICE de las universidades que, además de organizar un número importante de actividades formativas, facilitaban la conexión de la formación permanente del profesorado con la investigación educativa y universitaria.

El *Primer Plan de Formación Permanente* para la implantación de la Reforma (1989-1996) se sustentó en los principios de territorialización de la formación y atención a las necesidades de formación de los centros y equipos docentes tras la promulgación de la LOGSE. El plan recogía la historia y los modelos que se estaban desarrollando en esos momentos en Cataluña, fruto de la iniciativa de los ICE de las universidades catalanas y de los Movimientos de Renovación Pedagógica (planes unitarios, escuelas de verano) o de la propia Administración (FOPIS o Programas de Formación Permanente Institucional²). Este primer plan abordaba el reto, planteado después en la LOGSE, de considerar la formación como un derecho y un deber del profesorado. Como derecho, obligaba a la Administración educativa a proporcionar una oferta formativa suficiente como para cumplir con el deber que

conllevarla. Esta nueva regulación de la ley obligaba al Departament d'Ensenyament, al igual que al resto de comunidades autónomas del estado español, a responsabilizarse de los *Planes de Formación del Profesorado*. Se inicia así una nueva etapa donde modelos de gestión, modelos de intervención y modalidades formativas, así como procesos de detección de necesidades, de planificación de la formación y de evaluación empiezan a elaborarse y desarrollarse, tanto desde el punto de vista teórico (Benedito, 1991; Imbernon, 1994; Marcelo, 1989, 1994) como con iniciativas prácticas y programas innovadores, a menudo de carácter experimental.

El Segundo Plan de Formación, previsto para cubrir el periodo 1996-2001, pretendía contribuir a la calidad de la enseñanza, mejorar la gestión de la formación e implicar al profesorado en la formación. Contó con una mayor duración que su predecesor ya que, en la práctica, se prolongó hasta el 2003. De este segundo plan, Imbernon (2011) destaca el proceso de consulta pública iniciado por la Administración. De este modo, propuestas sugeridas por personas e instituciones implicadas en la formación permanente del profesorado, fueron aceptadas y finalmente incluidas en el nuevo plan. El *Segundo Plan de Formación* se caracterizó por la consolidación del modelo de gestión anterior, dando un gran protagonismo a los ICE de las universidades catalanas, la ampliación de modalidades de carácter colaborativo y la consolidación de la cultura de formación en los centros.

El *Tercer Plan Marco de Formación Permanente*, y último, iniciado en el 2005 tras un cambio de gobierno, se ha caracterizado por la dotación de un mayor protagonismo a los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) en la gestión territorial de la formación. El sistema organizativo de la formación deja de depender de los ICE y pasa a ser competencia de los Servicios Educativos Integrados (SEI)³. Se trata de un nuevo modelo organizativo “descentralizado” que integra todos los servicios educativos que actúan en una zona determinada. El objetivo de esta nueva organización

es la coordinación de todos los recursos y servicios que interactúan en una misma zona y el establecimiento de sinergias que rentabilicen las tareas (Colén y Giné, 2006).

A la espera de un nuevo plan marco que regule la formación del profesorado durante los próximos años, el Departament d'Ensenyament ha aprobado las líneas de formación prioritarias para el curso 2012-2013. En este sentido, la formación del profesorado en Cataluña, por el momento, se organiza y funciona bajo los principios de orientación, organización e intervención derivados del tercer plan marco.

Metodología y desarrollo de la investigación

Esta investigación responde a un enfoque cualitativo y la estrategia fundamental de recogida de datos ha sido el análisis documental. Los referentes legales objeto de estudio, han sido (1) *el Plan Marco de Formación Permanente 1989-1996*, (2) *el Plan de Formación Permanente 1996-2001* y (3) *el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado 2005-2010*. Cabe señalar que otros documentos adicionales han sido también analizados con el fin de obtener información complementaria y profundizar en el alcance real y práctico de los referentes legales anteriormente citados. En este sentido, es oportuno señalar como otros referentes consultados, documentos e informes de seguimiento elaborados por el ICE de la Universidad de Barcelona, publicaciones que contienen las instrucciones para el despliegue de los Planes de Formación de Zona e informes de evaluación y artículos académicos y de opinión.

Para proceder al análisis de los planes de formación, diseñamos un instrumento de valoración que contaba con vectores cualitativos, metacategorías y categorías. El instrumento se diseñó de manera deductiva tomando ideas de un trabajo de investigación previo realizado por una de las investigadoras del equipo (Colén, 2005). En el

contexto del presente estudio, los vectores cualitativos han sido pensados como grandes núcleos temáticos que recogen un conjunto de metacategorías con ciertas similitudes estructurales y teóricas. Y como hiciera Colén (Colén, 2005) en su estudio, hicimos coincidir estos núcleos temáticos con los sistemas constitutivos de la formación permanente del profesorado: *sistema*

de orientación, sistema de organización, sistema de intervención y sistema de evaluación.

A continuación, reproducimos parcialmente el instrumento de análisis utilizado en la investigación y una definición y/o clarificación de aquellos elementos que lo constituyen (ver tabla 1).

TABLA 1. Instrumento de análisis

Vectores cualitativos	Metacategorías	Categorías
Sistema de orientación Principios sobre el perfil profesional y modelo de formación que establecen el tipo de profesor/a que espera el sistema educativo	Ámbito de actuación Extensión del plan de formación y destinatarios	Destinatarios: tipología de escuelas (CEIP, IES, centros públicos o privados, etc.)
		Ámbito educativo: etapa educativa, ciclo, especialidad, etc.
		Ámbito territorial: planteamientos generales (subdirección de formación), zonas educativas, centros educativos
	Modelos de formación permanente Patrón o plan que determina el diseño del programa de formación y otros aspectos como la metodología y evaluación de la formación, el rol del formador/a y de los destinatarios/os de la formación, tipos de aprendizaje, etc.	Modelo académico-técnico
		Modelo orientado a la práctica reflexiva
	Objetivos de formación Finalidades y retos de los planes de formación permanente	Centrado en el individuo
		Centrado en la escuela
	Programas de formación Programas priorizados en los Planes de Formación	Formación en áreas curriculares/didácticas específicas
		Formación en competencias transversales
		Mejora de los equipos docentes
Otros		
Sistema de organización Estructura organizativa de la formación y criterios que orientan los procesos de gestión de los planes de formación	Niveles de gestión Instancias encargadas de la gestión de los Planes de Formación (planificación, ejecución, evaluación)	Nivel de Subdirección General de Formación y Desarrollo del Personal Docente
		Nivel de Delegación Territorial
		Nivel de Servicios Educativos
		Nivel de centro educativo
		Otros (ICE, programas del Departamento de Educación u otras instituciones)
	Instituciones de formación Centros e instituciones encargadas de llevar a cabo la formación	Movimientos de Renovación Pedagógica, Universidades, ICEs, Colegios profesionales, escuelas de verano

TABLA 1. Instrumento de análisis (cont.)

Vectores cualitativos	Metacategoría	Categorías
Sistema de intervención de la formación permanente del profesorado Conjunto de acciones que componen la planificación de las acciones formativas	Detección y análisis de las necesidades de formación Evaluación diagnóstica de las necesidades e intereses formativos del profesorado	Enfoque (técnico, práctico)
		Agentes que intervienen en el proceso
		Proceso
		Instrumentos
		Temporización
		Otros
	Modalidades de formación Modo de organizar la formación en función de diferentes aspectos: duración, número de participantes, contenido, objetivo que se persigue, función del formador o formadora, ámbito de la formación, etc.	Según la existencia y función del formador/a
		Autoformación
		Heteroformación
		Según a quién se dirige
		Individual
		Equipos docentes
	Sistema de evaluación Modo de organizar y desarrollar la evaluación de la formación en todos sus niveles	Evaluación del Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado
		Enfoque
		Agentes
		Instrumentos
		Proceso
		Resultados
		Evaluación de los Planes de Formación de Zona
		Seguimiento de las actividades de los PFZ
		Evaluación final de los PFZ
		Evaluación de las modalidades de formación
		Enfoque
		Agentes
		Instrumentos
		Proceso Resultados
	Reconocimiento institucional de la formación	Reconocimiento, incentivos, procesos de promoción, etc.

Resultados

Una vez explicitados el objeto y metodología de investigación, procedemos a mostrar los cambios experimentados a nivel normativo en la formación permanente del profesorado de Cataluña durante el periodo 1989-2012.

Primer periodo: formación para la Reforma Educativa

El *Primer Plan de Formación Permanente* (1989-1995) recogía, en sus intenciones, ideas procedentes de las corrientes y movimientos que inundaron las teorías y discursos sobre la formación del profesorado en la década de los

noventa. Incluía terminología actualizada y daba paso a una nueva concepción del profesor como práctico reflexivo y agente activo en la teorización de su práctica (Schön, 1983). Como recoge el correspondiente texto normativo, la formación permanente debía dirigirse a:

“incrementar la facultad de análisis y de reflexión de los profesores para conseguir un conocimiento reflexivo más profundo de su profesión y en el que la práctica estuviera basada en una teoría pensada con detenimiento” (DEGC, 1989: 5).

El primer plan marco, pese a pretender introducir un nuevo modelo de formación, presentaba algunas inconsistencias. Por un lado, partía de una concepción de oficio docente como práctica reflexiva pero, por otro lado, sus objetivos y programas se mostraban todavía impregnados de una racionalidad técnica. Especificaciones presentes en el texto legal como “Aplicar” o “controlar los efectos de cambio”, u objetivos como “Facilitar una formación básica en relación a los nuevos contenidos curriculares, estrategias metodológicas y recursos didácticos” o “Facilitar la adquisición de especialidades a los profesionales de los diferentes niveles educativos, priorizando aquellas que se desprenden de la nueva ordenación del sistema” (DEGC, 28), refuerzan esta interpretación. Por su parte, los programas de formación, distribuidos entonces en seis bloques, no respondían tanto a las necesidades del profesorado sino que, en esencia, fueron “pensados específicamente para dar a cada maestro o

profesor los elementos básicos para que, a partir de su formación y práctica, pudieran aplicar la Reforma” (DEGC, 1989, 44) (ver cuadro 1).

Durante los primeros años de implementación de la Reforma, la formación permanente del profesorado se centró en aspectos generales de psicología del alumnado, en programación según el nuevo Diseño Curricular Base (DCB) y en la aplicación de nuevas tecnologías. Se ofreció también formación para la creación y consolidación de las nuevas especializaciones docentes derivadas de la Reforma Educativa. Surgieron nuevos modelos y modalidades de formación, pero lo hicieron en un momento en el que predominaba una extraña separación entre teoría y práctica y en el que las prioridades de la Administración se imponían como contenidos prioritarios de la formación (Imbernon, 2011) El modelo de formación predominante continuaba siendo el de “entrenamiento”. En el fondo, se pretendía que los maestros y maestras aplicaran a su realidad cotidiana un conocimiento básico y técnico (principios derivados de la LOGSE) que procedía prioritariamente de la Administración.

Segundo y Tercer Plan Marco. De la calidad de la enseñanza a una formación para el ejercicio de una práctica docente reflexiva

Con el *Segundo Plan Marco* (1996-2001), los objetivos de la formación cambiaron sustancialmente. Una vez iniciada la formación para la implementación de la Reforma, interesaba incrementar

CUADRO 1. Tipología de los programas. Plan de Formación Permanente 89-95 (DEGC, 1989, 43-53bis)

BLOQUE A. Programas de formación básica para la Reforma: Currículum, Metodología y Evaluación
BLOQUE B. Programas de formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos
BLOQUE C. Programas de especialización de acuerdo con las necesidades del sistema
BLOQUE D. Programas de formación en los centros
BLOQUE E. Programas para el ejercicio de otras funciones
BLOQUE F. Programas de ayudas individuales para postgrados, diplomaturas, licenciaturas y otros proyectos de estudios

CUADRO 2. Tipología de los programas. Plan de Formación Permanente 96-97/2000-2001 (DEGC, 1997, 28-34) (cont.)

BLOQUE A. Programas de preparación para el nuevo sistema educativo
BLOQUE B. Formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos
BLOQUE C. Programas de especialización y de cualificación profesional
BLOQUE D. Formación para la innovación en centros educativos
BLOQUE E. Formación para el ejercicio de funciones específicas
BLOQUE F. Ayudas individuales para la formación y de soporte a la investigación educativa individuales para postgrados, diplomaturas, licenciaturas y otros proyectos de estudios

la calidad de la enseñanza. Por ello, el Segundo Plan opta por una formación teórico-práctica que buscaba la actualización de conocimientos para la adquisición de nuevas capacidades a través de seis programas de formación. (ver cuadro 2).

Con el *Segundo Plan* adoptaron mayor protagonismo las modalidades de formación en los centros y de asesoramiento en torno al desarrollo de innovaciones en las escuelas y en las aulas. Se refuerza también la formación vinculada a la investigación educativa. Para ello se crearon nuevas modalidades dentro del plan: asesoramiento a centros y grupos de trabajo y de investigación. Se trataba del inicio de una formación orientada a una práctica reflexiva, aunque todavía anclada en enfoques tecnológicos, en la que prevalecía una elevada dependencia hacia la figura del formador, quien actuaba como un experto infalible. Muchos de los centros encargaban a un asesor el suministro de formación de carácter informativo, de oferta de propuestas o de resolución de problemas concretos y era el asesor quien decidía lo que había que cambiar y las acciones concretas que debían seguirse (Imbernon, 2011). Por ello, antes que una modalidad de asesoramiento se trataba más bien de una modalidad de curso a centro. Frente a la formación individual, esta modalidad tiene la ventaja de que el profesorado de un mismo centro comparte conocimiento, construye significados compartidos. Sin embargo, pocas escuelas iniciaron el cambio de cultura profesional, de las

tradicionales culturas individualistas o balcanizadas (Hargreaves, 1996) a las culturas colaborativas, y por ello, estas formaciones fueron percibidas básicamente como ayudas por parte de un experto externo al centro.

Esta tendencia pretende superarse con la promulgación del *Tercer Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado (2005-2010)*, que consideraba que:

“la formación permanente es eficaz solo cuando cuenta con la implicación de los protagonistas, cuando se parte del pensamiento del profesorado, cuando se considera que la formación debe seguir modelos profesionales que inviten a compartir experiencias y a trabajar conjuntamente en una dinámica de reflexión y cambio, cuando se considere a los profesores como personas que tienen, también, una vertiente emocional con un elevado contenido de implicación y de compromiso en su tarea profesional” (DEGC, 2005: 6).

En este plan se considera al maestro y al profesor como un profesional capaz de tomar decisiones justificadas y fundamentadas, y se concibe el plan de formación como una respuesta ajustada a las necesidades de formación que plantean los centros educativos y los equipos docentes. Para ello se establecen cinco ámbitos de actuación o programas de formación:

CUADRO 3. Tipología de los programas. Plan de Formación Permanente 2005-2010

1. Escuela inclusiva

2. Áreas curriculares (innovaciones)

3. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas y en los centros

4. Mejora personal y desarrollo profesional de los docentes y profesionales de los SEZ

5. Gestión de Centros y SEZ

Por lo que se desprende del análisis realizado sobre el texto, una de las grandes aportaciones del tercer plan fue intentar superar el modelo técnico de formación que había predominado en etapas anteriores y desarrollar una formación para el ejercicio de una práctica docente reflexiva. En concreto, se buscaba implicar al profesorado en la formación a través del desarrollo de proyectos de innovación contextualizados a la realidad de los centros e instaurar en el profesorado el hábito de la reflexión en su actividad cotidiana. El asesoramiento en los centros se convierte en el modelo de formación por excelencia (45 horas distribuidas en tres años). Y los centros educativos, como unidades que aprenden, se ven abocados a diseñar e implementar complejos planes estratégicos de formación basados en el análisis de las instituciones educativas, del contexto, de la comunidad y de las competencias profesionales del profesorado. Los centros realizan los Planes de Formación de Centro y Planes de Innovación y Mejora. Para poder acceder a los asesoramientos, los centros deben haber diseñado previamente su plan de formación de centro.

En definitiva, las orientaciones del tercer plan marco pretendían favorecer el trabajo colaborativo, una propuesta educativa de centro cohesionada y compartida y la mejora continua del centro.

En este terreno especialmente interesante es el “Informe de evaluación del Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado 2005-2010” de la Subdirección General de Formación

y Desarrollo del Personal Docente (Generalitat de Catalunya, 2010). El citado informe, que recoge la opinión de diversas personas y estamentos implicados en la formación, valora el modelo de la práctica reflexiva como una de las aportaciones más importantes del tercer plan, sobre todo cuando se dirige a equipos de profesores interesados en poner en práctica acciones didácticas innovadoras, y especialmente a través de la modalidad formativa de asesoramiento en los centros. El informe se detiene también ante algunas dificultades detectadas en el desarrollo y consolidación del modelo, de entre las cuales destacan las siguientes:

- a) La formación reflexiva requiere de un tiempo prolongado y de unos recursos no siempre previstos y disponibles desde la Administración.
- b) Se trata de un enfoque de gran complejidad que requiere de un trabajo complementario a la actividad docente y de la dedicación de más horas de formación que cualquier otro tipo de modelo, motivo por el cual no ha sido fácilmente aceptado por parte de algunos docentes.
- c) Algunos profesores consideran que en los últimos años la formación se ha basado en exceso en la propia metodología reflexiva, relegando a un segundo lugar los aspectos concretos del área sobre los cuales se debía reflexionar.
- d) Y finalmente, se constata en los formadores y formadoras una falta de dominio en la metodología de la práctica reflexiva.

La organización de la formación desde los tres Planes Marco de Formación

En Cataluña, a diferencia de lo que sucede en el resto del estado español, no existen los Centros de Profesores⁴. En el estado español, la creación de centros de profesores representó prácticamente la supresión de la participación de las instancias universitarias en la gestión de la formación. El hecho de no optar por este sistema, hace de Cataluña un caso excepcional.

Desde el *Primer Plan Marco*, se diseñó una estructura de gestión que respondía a criterios de territorialización y descentralización. El modelo adoptado apostaba por mantener la colaboración institucional de los ICE de las universidades y de otras entidades con una trayectoria significativa en la formación del profesorado. El plan tomaba como modelo organizativo los Planes Unitarios de Zona que, desde la década de los ochenta, coordinaban y sistematizaban las actividades de formación permanente en un determinado ámbito territorial. Los Planes Unitarios de Zona presentaban la peculiaridad de organizar actividades de formación que recogían las prioridades fijadas por la Administración y las demandas de formación detectadas en los centros docentes.

A lo largo del *Primer Plan Marco*, los Planes Unitarios de Zona fueron sustituidos por los PAFPZ (Planes de Actividades de Formación Permanente en Zona) que, en una primera fase, respetaban en su totalidad la estructura y funcionamiento de los Planes Unitarios. Los Planes de Formación de Zona recogían la totalidad de los programas pertenecientes al Bloque B del *Primer Plan Marco de Formación*, básicamente programas de formación para la mejora de la práctica docente y para la adquisición de nuevos conocimientos. Es oportuno señalar en este nivel de análisis, que durante el primer y segundo plan de formación, y por explícito encargo del Departament d'Ensenyament, los ICE de las universidades asumieron la gestión de los Planes de Formación de Zona. En concreto,

participaban en las comisiones, organizaban las actividades de formación y planificaban el seguimiento y evaluación de las actividades formativas. Por su parte, entidades como los MRP y colegios profesionales, el propio Departament d'Ensenyament, con la Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos, y algunos servicios y programas propios del Departament participaban activamente en la organización de otros programas y actividades de formación. En todo este panorama, los Centros de Recursos Pedagógicos funcionaban únicamente como unidades de refuerzo y fomento de la formación.

El *Segundo Plan Marco* reafirma los PFZ (Planes de Formación de Zona) como modalidad prioritaria en la organización de la formación y confirma la asignación de uno de ellos en cada ámbito zonal de actuación de un Centro de Recursos Pedagógicos (CRP). Se da continuidad a la política de formación seguida hasta el momento y el nuevo plan consolida la presencia de los ICE en la organización y gestión de la formación. Participan también el Departament d'Ensenyament, Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y Colegios Profesionales (prioritariamente las Escuelas de Verano) e instituciones especializadas y empresas, sobretodo para la formación profesional. El circuito de gestión adoptaba las siguientes características:

- Los centros docentes recogían en los proyectos de centro las prioridades de formación y su concreción programática. Los centros participaban activamente en la detección de necesidades específicas de formación de la zona y en la evaluación de las actividades de formación.
- Cada PFZ era elaborado por una comisión presidida por un inspector/a y en la que participaban representantes de los centros educativos públicos y privados concertados de todos los niveles educativos, un representante del ICE que organizaba la formación en la zona, un representante de la delegación territorial a la

que pertenecía la zona, un representante del CRP que actuaba como secretario, y también representantes de otras instituciones o programas que participaban en el Plan de Formación de Zona.

- La Subdirección General de Formación Permanente, como órgano central de planificación, seguimiento y evaluación, establecía anualmente los criterios generales para la programación de los PFZ y determinaba las pautas organizativas y de evaluación necesarias para el buen desarrollo del conjunto de los PFZ.

Desde las propuestas emanadas del Segundo Plan, todo apuntaba a la adopción de un modelo de gestión basado en la descentralización de la formación. Pero, en realidad, el modelo organizativo era de territorialización. Ni los recursos económicos ni los ámbitos de decisión estaban descentralizados. Se trataba de una descentralización exclusivamente funcional y territorial (Colén, 2011). Las actividades se aproximaban físicamente al lugar de trabajo del profesorado pero todos los procesos y decisiones estaban excesivamente normatizados, aspecto que contribuía, en ocasiones, a producir un desajuste entre las actividades de formación y las necesidades y demandas de determinados colectivos de profesores (Colén, 2005).

Tras un cambio de gobierno en el 2004, cambia de forma sustancial el sistema de formación del profesorado en Cataluña. En aras a lograr una mayor descentralización de la formación, el Departament d'Educació cede la gestión territorial a los CRP. En este sentido, cambian las responsabilidades asignadas a los Servicios Educativos Integrados. De una función de refuerzo y motivación de la formación, los CRP pasan a desempeñar un papel activo en la detección de necesidades y en la coordinación, gestión y organización de la ejecución y el seguimiento de las actividades de formación permanente de zona. En este terreno, los ICE abandonan tareas específicas de gestión de la formación y asumen las funciones de asesoramiento a los CRP, formación

de formadores, motivación de espacios de investigación, gestión de encargos específicos del Departament d'Educació y el diseño de una propuesta de formación propia. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y los colegios profesionales se configuran únicamente como instituciones de formación. En función de lo dicho, surge un nuevo circuito de gestión que acaba con el modelo mixto de gestión que tanto caracterizaba a Cataluña:

- Los centros escolares elaboran un plan de formación de centro que supone un recurso para la gestión de la autonomía de los centros. Las demandas de cada centro se articulan con las de los centros pertenecientes a una misma zona, dando lugar a modalidades de formación centradas en los centros docentes y a acciones formativas compartidas entre docentes pertenecientes a una misma zona.
- Los Servicios Educativos Integrados (SEI) asumen plenamente la gestión e intervienen en todos los aspectos del Plan de Formación de Zona: (1) detección de necesidades de los centros y del profesorado de la zona, (2) recogida de las demandas de los centros, (3) canalización de esas demandas y gestión de las actividades y (4) evaluación de las actividades y formulación de propuestas de mejora.
- Además de las actividades de formación desplegadas en el marco de los Planes de Formación de Zona (aproximadamente un 60%), la Subdirección de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos (SFPRP) organiza y gestiona otros programas de formación relacionados con la aparición de nuevas funciones en el sistema educativo, la dirección y gestión de centros educativos, la formación de profesorado formador y la formación del profesorado novel y de los nuevos funcionarios/as. Para el desarrollo de tales programas, la SFPRP establece acuerdos con entidades colaboradoras.

- Las escuelas de verano, con una larga tradición en Cataluña, se mantienen y siguen siendo organizadas por los MRP y colegios profesionales.

El tercer plan promulga un modelo descentralizado de formación. Pero lo primero que se constata al analizar la evolución práctica del modelo, es que la formación del profesorado ha discurrido por vías diferentes a las pretendidas desde los referentes legales. La falta de concreción y regulación de las funciones de los SEI en la formación del profesorado ha conducido de nuevo a un modelo de formación centralizado, cuya unidad central es la Subdirección General de Formación y Desarrollo del Personal Docente del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Conclusiones

Un análisis de los sucesivos Planes Marco de Formación plantea que los modelos de formación basados en la acumulación de conocimientos han sido progresivamente sustituidos por modelos más sensibles con los contextos profesionales y dirigidos a dotar al profesorado de competencias para desarrollar nuevos proyectos de acción en las escuelas. Las transformaciones en cuanto a las modalidades de formación apuntan hacia la misma dirección. Algunas modalidades, predominantes durante una larga etapa, han pasado a ser consideradas secundarias en la formación del profesorado. Atrás quedan los cursos de formación externos que adolecían de una fuerte descontextualización y lejanía respecto a los intereses y necesidades del profesorado. Según los últimos Planes Marcos de Formación, es necesario reforzar modalidades más participativas como la formación en los centros, talleres y grupos de trabajo. En definitiva, modalidades estrechamente vinculadas a las escuelas, con formatos temporales extensivos, en las que el protagonismo recaiga en el grupo en formación.

Esta es la lectura formal de los planes, pero cuando analizamos los “Criterios e Instrucciones del Plan de Formación”, que publica cada año el Departament d'Ensenyament, vemos que estos objetivos no se despliegan con esa intencionalidad. La formación del profesorado sigue estando dirigida por expertos externos, en caso contrario no se acredita. Los proyectos de innovación no responden a respuestas singulares de los centros a sus entornos, sino a diseños preestablecidos en los servicios centrales a los que se pueden acoger los centros. La formación en práctica reflexiva ha reproducido las modalidades de formación en cascada, que ya se demostraron ineficaces en la formación para la implantación de la Reforma, en el primer plan. Ha cambiado el discurso, no tanto la práctica.

Existe también por parte de la administración una elevada preocupación por institucionalizar los procesos de formación permanente del profesorado (profusión de legislación, creación y regulación de nuevas estructuras de gestión y organización, control de entidades externas a la administración central, etc.) (Imbernon, 2011) El análisis llevado a cabo sobre los referentes legales nos hace considerar que en Cataluña han predominado los programas de formación creados por el Departament d'Educació para dar respuesta a las prioridades fijadas por la administración. Gran parte de estos programas se han presentado como prioritarios y obligatorios desde los planes de formación. Esta tendencia, iniciada en el periodo de la Reforma Educativa de los noventa, ha pervivido en los sucesivos planes y ha supuesto una restricción para la autonomía de los centros y del profesorado en la elección y diseño de la formación. La autonomía del profesorado se queda en los grandes enunciados, no llega a las escuelas.

Para superar esta tendencia, es necesario invertir esfuerzos y recursos para reforzar la formación en los centros mediante el fomento de grupos de trabajo y asesoramiento y otorgar al profesorado mayor autonomía en la gestión y control de su formación. En lugar de acciones

puntuales sin conexión directa con las situaciones de trabajo, la formación ha de estar vinculada a un proyecto común de escuela y potenciar la reflexión colegiada sobre la propia praxis (García Gómez, 2003).

Por otro lado, la centralización de la formación en los Servicios Educativos Integrados (SEI) sugerida por el Tercer Plan Marco está resultando ser una propuesta de difícil articulación. La creación de los Servicios Educativos Integrados irremediablemente ha obligado a reformular la formación permanente del profesorado en el marco de una nueva orientación estratégica. Sin embargo, el peso de la tradición de trabajo autónomo de los CRP, EAP y ELIC (ahora componentes de los SEI) se presenta como una rémora para el logro de un funcionamiento integral de los Servicios Educativos. Aunque las nuevas funciones de cada uno de estos servicios empiezan a estar reguladas, es necesario trabajar para que los SEI actúen como verdaderas unidades integradas, cuyos servicios tengan una visión de conjunto compartida y alcancen a construir nuevas formas y procesos de trabajo colaborativo.

El Tercer Plan Marco constituyó una auténtica reforma de la formación permanente del

profesorado de Cataluña, pero quizá una reforma demasiado radical, basada más en objetivos políticos que en una superación real de las dificultades que tenía el sistema de formación. Es una reforma que cambia sobre todo el sistema de organización de la formación. Propugna cambios en el sistema de orientación, tal como hemos analizado, pero no elabora los procedimientos adecuados ni se establecen los recursos necesarios para que se modifique el sistema de intervención. Consigue convertir la formación permanente del profesorado en un sistema cerrado. Todo el proceso se realiza en el ámbito del Departament d'Ensenyament, incluida la evaluación en todos los niveles.

El otro gran problema que asume la formación permanente hoy, y que comparte con el sistema educativo, es la falta de recursos, consecuencia de la pertinaz crisis económica que sufrimos. En los tres últimos años, la formación se realiza a coste cero. Significa que todos los efectivos del Departament d'Educació disponibles, tanto en los SEI como en los servicios centrales, como en los ICE, dedican una parte importante de su jornada laboral a tareas de formación que no reciben financiación y que difícilmente pueden desarrollarse de una manera efectiva y con el alcance previsto.

Notas

¹ Estudio desarrollado con ayuda de ARCE (Agrupación de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona), periodo 2012-2013.

² La Formación Permanente Institucional (FOPI) fue una experiencia iniciada en Cataluña que pretendía mejorar de manera coordinada la formación inicial y permanente del profesorado. Constituyó un acuerdo entre las entonces Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y el Servicio de Formación Permanente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña. Se estableció un acuerdo mediante el cual los estudiantes en prácticas y las escuelas de toda una población trabajaban de manera conjunta y la formación se organizaba mediante seminarios temáticos a los que acudían maestros de todas las escuelas. Los seminarios de FOPI se realizaban un día a la semana, en horario escolar. Durante esos seminarios, estudiantes de Magisterio en prácticas sustituían a los maestros en el aula. Los seminarios se iniciaban a finales de octubre. Previamente, y durante un mes, los estudiantes en prácticas trabajaban junto al maestro para conocer las características de su aula, del alumnado y de su programación, de tal manera que después podían hacerse cargo del aula un día a la semana y durante todo el curso escolar.

³ En Cataluña, los Servicios Educativos Integrados están constituidos por los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) y los Equipos de Asesoramiento en Lengua y Cohesión Social (ELIC).

⁴ En 1984 aparecen los Centros de Profesores en el Estado Español (Decreto 2112/84, de 14 de noviembre (BOE 24-XI-84). Su creación supuso un cambio radical en el modelo de formación permanente del profesorado. De estar organizada principalmente desde los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades pasó a territorializarse y a gestionarse desde centros constituidos por profesores y profesoras procedentes de escuelas e institutos. La única zona del estado español donde los ICEs continuaron vinculados a tareas de formación permanente fue en Cataluña.

Referencias bibliográficas

- Benedito, V. (coord.) (1991). *El professorat de primària i secundària a Catalunya: Necessitats i perspectives en la seva formació permanent*. Barcelona: ICE-UB.
- Colén Riau, M. T. (2005). *Los procesos de detección de necesidades formativas del profesorado de primaria. Concepciones de los agentes que intervienen en un Plan de Formación de Zona*. Tesis doctoral inédita. Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- Colén Riau, M. T. (2011). La formació permanent del professorat a Catalunya: evolució dels Plans de Formació de zona. En C. Buisán, I. Echebarría y M. Martínez, *Reflexions sobre l'educació i el professorat* (pp. 79-90). Barcelona: ICE.
- Colén, M. T., y Giné, N. (2006). Reflexions entorn la formació de formadors i formadores a Catalunya, *Temps d'Educació*, 30, 105-126.
- García Gómez, S. (2003). Hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente: el punto de vista de los docentes, *Bordón*, 55 (2), 205-215.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1989). *Pla de Formació Permanent* 89-95. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1996). *Pla de Formació Permanent* 1996-2001. Barcelona: Direcció General d'Ordenació Educativa.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2005). *Pla Marc de Formació Permanent del Professorat 2005-2010*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2010). *Informe d'avaluació del pla marc de formació permanente del professorat 2005-2010*. Barcelona: Servei de Comunicació i publicacions.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata
- Imbernon, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (2011). La formación permanente a Catalunya. Com anem? *Guix*, 371, 31-35.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona: EUB (2ª edición).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Abstract

Teacher training plan in Catalonia: an analysis of the legal models

INTRODUCTION. The objective of this article is to set out and analyse the development of the teacher training plan in Catalonia, taking as the core of its analysis the legal models issued published in the last few decades. The paper reviews the teacher education frame work plans enacted from 1989 to the present and analyses in detail the changes that have taken place in some of the most important aspects of teachers' life long education. **METHOD.** We have used a qualitative approach in our research and our fundamental data collection strategy has been the documentary analysis of the legal models mentioned and of other additional documents. **RESULTS AND DISCUSSION.** The results of this study are aimed at resituating the legal models in the educational and social contexts in which they were enacted, at the same time as showing the common and differing points between them, along with an account of changes and development in own teacher education. The findings of our research reveal a high level of interest in teachers' lifelong training across Catalonia, evident in the profusion of work which exists in the field. At the same time, our study identifies those problematic features which currently require a preferential attention.

Keywords: *Teacher training plan, Lifelong learning strategies, Legal models.*

Résumé

La formation permanente des enseignants en Catalogne. Un analyse des références juridiques

INTRODUCTION. Cet article vise à décrire et analyser l'évolution de la formation permanente des enseignants en Catalogne, en prenant comme axe une analyse des références juridiques publiés au cours des dernières décennies. Le texte est une révision des plans cadres de la formation permanente ('Planes Marco de Formación Permanente'), émis des 1989 à nos jours, et analyse en détail les changements qui ont eu lieu dans certains des aspects les plus importants de la formation permanente des enseignants. **MÉTHODE.** À ce propos, nous avons utilisé une méthode de recherche qualitative et la stratégie fondamentale de collecte des données a été l'analyse documentaire des références juridiques mentionnées et des autres documents complémentaires. **RÉSULTATS ET DISCUSSION.** Les résultats de cette étude sont dirigés à repositionner les références juridiques dans des contextes éducatifs et sociaux dans lesquels elles ont été émises, ainsi que montrer les points communs et divergents, la justification des changements et l'évolution de la formation des enseignants. Les résultats de cette étude démontrent l'existence d'une grande préoccupation pour la formation des enseignants en Catalogne, tangible par la profusion des travaux existants sur le sujet. Finalement, l'étude souligne les dilemmes qui nécessitent actuellement d'une attention prioritaire.

Mots clés: *Formation des enseignants, Plans de formation permanente, Références juridiques.*

Perfil profesional de las autoras

Beatriz Jarauta Borrasca (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía, es profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Ha participado en diversas acciones formativas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, sobre la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en el ámbito educativo.

Correo electrónico de contacto: bjarauta@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. Edificio de Levante. Paseo de la Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona

María Teresa Colén Riau

Doctora en Pedagogía, es profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación actuales son la formación inicial y permanente del profesorado, la formación de formadores y la innovación pedagógica. Es autora de diversas publicaciones centradas en el ámbito de la formación del profesorado.

Correo electrónico de contacto: mcolen@ub.edu

Blanca Barredo

Licenciada en Derecho y Filología Románica y máster en Formación de Formadores, es profesora asociada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB) y responsable de los programas de convivencia, tutoría, inclusión y organización en centros educativos del Instituto de Ciencias de la Educación de la UB.

Correo electrónico de contacto: blancabarredo@ub.edu

Zoia Bozu

Doctora en Pedagogía, es profesora contratada posdoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Desarrolla sus trabajos de investigación en el ámbito de la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Es autora de diversos artículos y publicaciones de divulgación científica acerca de la temática de la docencia universitaria.

Correo electrónico de contacto: zoiabozu@ub.edu

OBSERVACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE ALUMNADO CON SORDOCEGUERA Y PARES DE EDAD Y MAESTROS

Observation of communication between students with deafblindness, teachers and peers

CRISTINA LABORDA MOLLA Y HENAR GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66408

Fecha de recepción: 12/09/2013 • Fecha de aceptación: 16/05/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Cristina Laborda Molla. Email: cristina.laborda@uab.cat

INTRODUCCIÓN. La sordoceguera afecta aproximadamente a una de cada 100.000 personas y causa limitaciones en la comunicación y en el desarrollo de la vida cotidiana. En el caso de los niños, la necesidad de aprender una forma alternativa de comunicación dificulta su relación con el entorno, complicando su integración en la sociedad. **MÉTODO.** Partiendo de un instrumento de observación se analizan las interacciones de dos niños con sordoceguera en su contexto escolar. El objetivo es el de investigar las diferencias comunicativas y de interacción en función de los receptores (pares de edad o maestros y mediadores). **RESULTADOS.** Se observa que la mayoría de las interacciones son iniciadas por el adulto y que la tipología y la intencionalidad de estas difieren según las inicie el adulto, el igual o el propio niño con sordoceguera. **DISCUSIÓN.** Se valora la adaptación y aplicación del instrumento como un elemento facilitador para el personal que trabaja con niños con sordoceguera, en el momento de diseñar planes de introducción de la comunicación. Los datos obtenidos muestran una comunicación muy centrada en el adulto y a través del gesto informal, dificultando la ampliación de la red comunicativa a personas externas al entorno más cercano de la persona con sordoceguera.

Palabras clave: Sordoceguera, Interacción, Pares de edad, Maestros, Comunicación.

Introducción

La sordoceguera es una discapacidad sensorial que afecta de manera integral a la persona y que proviene de la combinación de las deficiencias visual y auditiva, de tal manera que dificulta en grado elevado la comunicación con los demás. Nunca puede considerarse como la suma de los dos déficits, ya que tiene características específicas marcadas por el acceso de la persona al mundo que la envuelve, y por su capacidad de reducir los obstáculos producidos por la falta de vista y audición (en distintos grados según cada caso). En los estadios iniciales de vida, la sordoceguera plantea retos importantes tanto desde el punto de vista teórico, referentes a las raíces y la génesis de la comunicación humana y la representación mental de la realidad, como desde el punto de vista más práctico, en relación a los métodos educativos consecuentemente adaptados a la situación de las criaturas privadas de los dos principales sentidos por los que entran los inputs sensoriales que informan sobre el entorno.

Otra especificidad de la sordoceguera se centra en el hecho de que en muchos casos, la segunda discapacidad se adquiere en estadios de adolescencia o edad adulta, con lo que tanto los aspectos personales como las relaciones sociales quedan profundamente afectados: existen estudios (Miner 1998, y Brassilova, 1998, citados

en Puig, 2004) que reflejan el impacto emocional y personal que se produce al tener que asumir dicha segunda discapacidad y sus múltiples consecuencias.

En cuanto a la relación que establece una persona con sordoceguera con el entorno, la selección de una u otra modalidad comunicativa (ver tabla 1) está igualmente sujeta a múltiples variables como el momento de aparición de las afectaciones, el orden de afectación, el nivel de afectación de la visión y la audición, las preferencias personales, los conocimientos previos de otros sistemas comunicativos, etc. En función de estas, entre otras muchas variables, se optará por un código comunicativo u otro, de los varios que existen en la actualidad.

Este artículo pretende analizar los estilos comunicativos que utilizan alumnos con sordoceguera al comunicarse, haciendo especial hincapié en la interacción con pares de edad, por ser un aspecto poco estudiado si se compara con la investigación existente sobre la comunicación con adultos. El interés en este tema parte de los pocos estudios existentes y la poca significatividad de estos dada su baja prevalencia. No obstante, la fácil identificación de esta discapacidad permite una rápida detección de los casos, así como una incorporación temprana de los afectados a la red de centros y profesionales que trabajan

TABLA 1. Sistemas comunicativos

Alfabéticos	No alfabéticos
Alfabeto dactilológico: se forman las letras del alfabeto con diferentes posiciones de los dedos de la mano sobre la palma. Alfabeto de escritura manual: uso del índice como lápiz para escribir sobre alguna superficie del cuerpo	Lengua de signos
Listones alfabéticos: letras ordinarias escritas en mayúscula en tinta o en Braille con relieve. El interlocutor va señalando las letras para construir una palabra	Tadoma: percepción de los órganos fonoarticuladores (boca, mejillas, garganta, etc.)

Fuente: elaboración propia.

para el desarrollo de la comunicación en personas con sordoceguera.

Otro de los objetivos de este estudio es el de observar la comunicación que se establece entre alumnos con sordoceguera y maestros y/o educadores en el aula para poder compararla con la establecida con los pares de edad. Concretamente se trata de observar si se identifican comportamientos diferenciados, así como de reconocer tendencias comunicativas de cada uno de los agentes intervinientes.

Con el objetivo de estudiar dicha comunicación, se ha desarrollado una escala de observación fundamentada en ocho instrumentos ya existentes sobre estilos comunicativos de personas con sordoceguera. Asimismo se desarrolla una primera administración para valorar la idoneidad del instrumento y para obtener unos primeros resultados tentativos del estado de la comunicación entre alumnos sordociegos con sus pares de edad y maestros.

Marco teórico

El desarrollo de la comunicación en las personas sordociegas no sigue un patrón normalizado sino que suele seguir un ritmo y una evolución única para cada afectado. El grado de pérdida

auditiva y visual, el momento de las pérdidas, la presencia o no de otras discapacidades y la incorporación precoz a servicios de estimulación son, entre otros, los elementos que más influirán en el desarrollo de la comunicación.

Las formas más frecuentes de comunicación expresiva entre sordociegos son las siguientes (ver tabla 2).

Asimismo, Serpa (2004) elaboró una recopilación de los diferentes sistemas comunicativos que pueden ser empleados por la persona sordociega en función del dominio y la capacidad que tengan para utilizar diferentes formas de comunicación expresiva (ver tabla 3).

De acuerdo con Bruner (1982) y Rogow (1984), citados en MathyLaikko *et al.* (1989), los niños, al entrar en el estadio 4 del desarrollo sensoriomotriz (operaciones preoperativas), comienzan a participar en comportamientos sociales que les ayudan a desarrollar la comunicación. En el caso de niños con sordoceguera, la participación en estos comportamientos sociales se ve mermada por las dificultades de acceso a su entorno y por el hecho de que la cantidad de información que son capaces de captar no depende únicamente del grado y el tipo de restos visuales y auditivos que tienen, sino también de cómo los emplean (Gleason, 1997).

TABLA 2. Códigos comunicativos (de menor a mayor complejidad)

Expresión facial	Vocalización	Tocar personas	Extender objetos	Gestos complejos	Signos manuales
			Gestos simples	Objetos en miniatura	Símbolos no discursivos
	Movimiento del cuerpo	Manipular personas	Señalar	Dibujos e imágenes	Sistemas electrónicos
	Activar interruptores	Tocar objetos	Escoger entre dos objetos	Otros símbolos táctiles	Discurso

Fuente: Stremel *et al.*, 1993.

Las posibles señales comunicativas que envían los niños con retrasos en el desarrollo son más complejas de interpretar y responder por los padres (Walden y Kniep, 1996; Clark y Seifer, 1983, citados en Amaral, 2003), ya que no son tan predictivos como los de los niños con desarrollo típico (Siegel-Causey *et al.*, 1988, citados en Amaral, 2003) lo cual afecta significativamente el desarrollo de la comunicación.

Ciertas dificultades de orden comunicativo tienen su origen en los obstáculos que viven en su día a día en la interacción con sus cuidadores,

lo que conlleva también problemas emocionales y de comportamiento que retroalimentan las dificultades comunicativas (Jansen *et al.*, 2002).

Los servicios psicoeducativos que atienden a los niños con sordoceguera procuran que estos alcancen un sistema de comunicación, aunque a veces quedan estancados en una etapa prelingüística. Las causas de este estancamiento son diversas (ver tabla 4).

Para iniciar a las personas con sordoceguera en el uso de la comunicación, sea cual sea la

TABLA 3. Modos comunicativos

Modos comunicativos no lingüísticos	Comportamiento intencional	Produce movimientos intencionados para hacer demandas, provocar acciones, etc.
	Señales táctiles	Gestos mínimos que transmiten una información concreta. Negociación anterior a la comunicación
	Objetos	Los objetos se usan como anclaje para situar y ayudar a la persona a organizar el día
	Calendarios o bandejas de comunicación	Ayudan a organizar el día, la secuencia y la temporización y a desarrollar conceptos de organización, lenguaje, distancia y espacio
	Signos y gestos	Los signos son aquellos comportamientos naturales que surgen ante diferentes situaciones, como extender el brazo o empujar. Se desarrollan signos visuales y táctiles en extensión al sistema de gesto
	Otros comportamientos funcionales	Comportamientos para expresar las necesidades o bien obtener una atención
	Movimiento coactivo	Comprende la interacción entre la persona sordociega y el mediador. Incluye estrategias de resonancia, manipulación, distanciación e imitación
Modos comunicativos lingüísticos	Voz	Incluye verbalizaciones y vocalizaciones
	Lengua de signos	Aplicable siempre que los restos visuales permitan a la persona percibir y repetir los signos que se le están enseñando
	Lengua de signos táctil o sobre mano	Se adapta dibujando los signos sobre la palma de la mano del receptor. Es necesario un cierto nivel de comprensión de la simbolización
	Símbolos tangibles y sistemas alfabéticos	Imágenes, o pictogramas que designan diferentes realidades
	Tadoma	El receptor sitúa sus manos alrededor de la cara y el cuello del emisor para poder percibir los movimientos que realiza con su cara al hablar

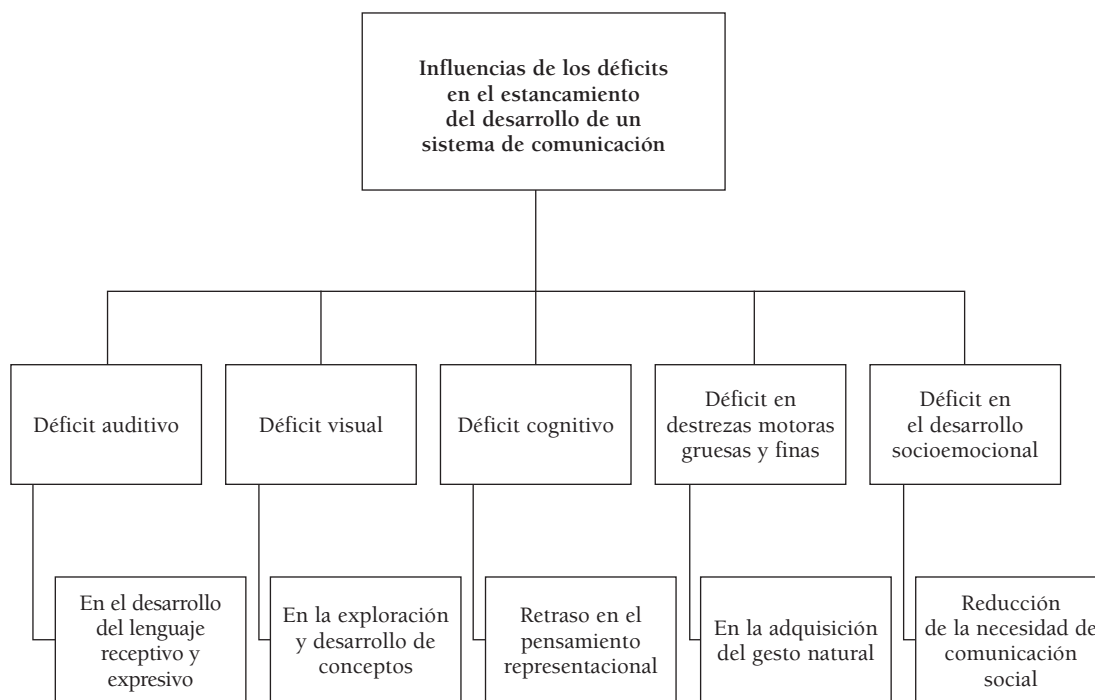
Fuente: Serpa, 2004.

modalidad elegida, son necesarios interlocutores competentes capaces de realizar una negociación de significados de las acciones, y de ofrecer respuestas perceptibles, coherentes y acordes (Gómez, 2004) con las acciones ejecutadas. Dichos interlocutores facilitan el proceso de acceso a la comunicación, a la vez que promueven el desarrollo de la comunicación expresiva estableciendo una relación de seguridad y confianza (Rodríguez-Gil, 2002). Asimismo, es función del mediador asegurar que las condiciones del entorno sean las más adecuadas para el aprovechamiento de los restos (auditivos y/o visuales), llevar un registro de las

necesidades y aptitudes comunicativas del alumno, facilitar y dinamizar la comunicación con los demás y coordinarse tanto con los educadores y maestros como con la familia (Gómez *et al.*, 2007).

Este artículo recoge el análisis DAFO de ocho de los instrumentos más utilizados para valorar la comunicación en personas con sordoceguera. Esta metodología de análisis permitió identificar los más completos, así como señalar elementos de mejora que se tuvieron en consideración en la elaboración del instrumento propio.

TABLA 4. Relación entre déficits y desarrollo comunicativo



Fuente: Ferrioli, 1991 en Serpa, 2004.

TABLA 5. DAFO de los instrumentos de evaluación de la comunicación de personas con sordoceguera

Referencia	Tipo	Debilidades y amenazas	Fortalezas	Oportunidades
Stillman, R. (1966)	Escala de desarrollo	No hace especial énfasis en las interacciones. Es necesario un conocimiento de los alumnos para aplicarla.	Incluye: Desarrollo motor, desarrollo perceptual, habilidades del día a día, desarrollo del lenguaje y socialización. Útil para obtener una visión general del niño. Comportamientos secuenciados evolutivamente y muy bien detallados.	Ayuda a desarrollar un programa de reeducación. Elaborada por expertos en sordoceguera. Sirve para evaluar el progreso después de un programa educativo.
Stremel, K. et al. (1993)	Tabla de observación	Poco contextualizada al entorno escolar. Listados de ítems elaborados sin intención evaluadora, sino de recogida de datos.	Comunicación receptiva: contenido, formas, función, respuesta, interactor. Comunicación expresiva: de nivel II (movimiento simple) a nivel VII (dos palabras), función, interacción, significado.	Fácil de completar. Facilita la observación. Útil para recoger las estrategias comunicativas del niño, etc.
Rowlad, C. (1989)	Tabla de observación	Recoge pocos datos. No aporta nada nuevo. Diseñada para estudios de seguimiento.	Interacción de los niños: señales comunicativas, comunicación. presimbólica o simbólica. Modalidad de la señal: visual, auditoría, táctil. Contexto.	Buena para estudios de larga duración, pide pocos datos.
Jansen, M. J, Riksen-Walraven, J. M & Van Dijk, J. P. M. (2002)	Ítems categorizados	Faltarían elementos importantes para nuestro estudio: observación de la intencionalidad, el entorno, el origen del comportamiento, etc. Es necesario estar familiarizado sobre a qué grupo corresponde cada comportamiento para ser ágiles en la codificación.	Cuatro grupos con diferentes comportamientos tipificados: <ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos interactivos adecuados del niño (repertorio). • Comportamientos interactivos inadecuados del niño (repertorio). • Respuestas adecuadas de los educadores. • Respuestas inadecuadas de los educadores. 	Comportamientos tipificados. Rápido de completar por el observador.
Deasy, K., Lyddy, F. (2009)	Ítems categorizados	Falta información del entorno, personajes de la interacción, intencionalidad.	Codificación de los comportamientos (12 categorías). Categorías de funciones comunicativas (6 grupos).	Contempla los tipos de comportamientos y las funciones de estos en una codificación muy completa. Fácil de entender y rápido de observar.

TABLA 5. DAFO de los instrumentos de evaluación de la comunicación de personas con sordoceguera (cont.)

Referencia	Tipo	Debilidades y amenazas	Fortalezas	Oportunidades
Vervloed, M., Dijk, R., Knoors, H., Dijk, J. (2006)	Ítems categorizados	Alguno grupo tiene pocas categorías. Falta observar qué tipo de interacción se realiza y cuál es la intención. No contempla la interacción entre iguales.	Codificación de las interacciones en cuatro grupos: el niño inicia la interacción, el niño reacciona, el adulto inicia una interacción, el adulto reacciona. Cada grupo tiene diferentes categorías de acuerdo con diferentes tipologías de interacción.	Sintético y claro, de rápida aplicación. Aplicado al entorno escolar. Orden lógico de las categorías de cada grupo. Tabla escogida como la base del instrumento adaptado.
Mar, H.H., Sall, N. (1996).	Cuestionario. Ítems codificados	Diseñada para una evaluación posintervención. Visión más general. Formato preguntas abiertas.	Listado de ítems codificados en categorías: <ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento de los estudiantes • Consciencia, actitudes y percepciones • Interacciones directas (iguales, miembros de la comunidad...) • Estilo de vida y red social • Sistemas o programas 	Visión muy global del alumno.
Mathy-Laikko, P., Iacono, T., Ratcliff, A., Villarruel, F., Yoder, D. (1989)	Ítems codificados	No tiene ninguna relación con las interacciones.	Listado de comportamientos generales y sociales.	Listado de comportamientos muy detallado. Se ha usado alguno de los ítems codificados para adaptar el instrumento de Vervloed <i>et al.</i> (2006) para que se ajustara a nuestras necesidades.

Fuente: elaboración propia.

Marco práctico

En la búsqueda y análisis de investigaciones referentes a la sordoceguera son escasos los estudios que detallan cómo se aplican tanto la frecuencia como las funciones y estilos comunicativos en la comunicación entre pares. ¿Varía respecto a los adultos?, ¿existen modalidades e intencionalidades distintas en función del receptor? En el caso del sordociego estaríamos hablando de analizar las diferencias respecto de interlocutores directos como el mediador y el maestro.

La hipótesis es que al existir una notable desviación del patrón evolutivo típico, se constata mayor necesidad de establecer una modalidad comunicativa formalizada y alejada del modelo oral convencional. En consecuencia, debido al alto nivel de formalización y arbitrariedad de la comunicación, se observan mayores dificultades para establecer vínculos comunicativos con los pares.

En base a esta hipótesis, se valoraron las diferencias entre las interacciones de los niños

con sordoceguera con los adultos de referencia (maestros o mediadores) y las interacciones con sus pares de edad dentro del medio escolar. Para ello se siguieron dos pasos: primeramente se obtuvo una imagen general del estadio comunicativo de ambos casos con la administración de las escalas de desarrollo del lenguaje y de socialización de la Azusa-Callier Scale (1974). Seguidamente se aplicó el instrumento de evaluación propio (ver tabla 6 en el anexo) que se fundamenta en las escalas que se consideraron más completas según el análisis DAFO: la de desarrollo del lenguaje y

socialización Callier Azusa Scale y la tabla de Vervloed *et al.* (2006) que se completó con ítems del instrumento de Mathy-Laikko, P. *et al.* (1989). No obstante, se decidió completar la escala final con ítems de elaboración propia referentes a aspectos tales como la intencionalidad de las interacciones y su naturaleza, puesto que ninguno de los instrumentos analizados recogía este tipo de valoraciones y se consideraron importantes para el posterior análisis y elaboración de conclusiones. La adaptación obtenida se administró en los dos casos estudiados.

TABLA 6. Observación de las interacciones (tabla adaptada)

IN	El niño actúa para influir en la conducta del otro
IN1	Buscando la proximidad
IN2	Tocando, manipulando, empujando... buscando un comportamiento deseado
IN3	Tocando, manipulando, empujando... evitando un comportamiento no deseado
IN4	Emitiendo un sonido*
IN5	Llamándolo o señalando un nombre (misma tabla, interacciones del adulto)
IN6	El niño hace un movimiento o gesto facial*
IN7	El niño hace una mirada intencional*
IA	El adulto inicia las interacciones
IA1	Buscando la proximidad
IA2	Tocando al niño
IA3	Señalando
IA4	Mostrando un objeto al niño
IA5	Dando un objeto al niño*
IA6	Llamando al niño
IA7	Describe una actividad, situación, etc.*
IA8	Hace una pregunta al niño*
IA9	Hace una demanda/ da una orden al niño*
IA10	Imita una acción del niño que no tenía intencionalidad*

TABLA 6. Observación de las interacciones (tabla adaptada) (cont.)

IC	El compañero (igual) interacciona para obtener interacción de su igual
IC1	Buscando la proximidad (misma tabla, interacciones del observado o adulto)
IC2	Tocando, manipulando, empujando, evitando un comportamiento deseado (misma tabla, interacciones del observado)
IC3	Tocando, manipulando, empujando... evitando un comportamiento no deseado (misma tabla, interacciones del observado)
IC4	Emitiendo un sonido*
IC5	Llamándolo o señalando su nombre (misma tabla, interacciones del adulto)
IC6	El niño mira a su igual para buscar su interacción
IC7	Solicitando ayuda al maestro para interactuar con el igual
RN	El niño reacciona
RN1	Siguiendo la iniciativa del otro
RN2	Rechazando la iniciativa del otro
RN3	Siguiendo la iniciativa del niño
RN4	Pide la ayuda del maestro
RN5	No entiende la demanda, se frustra
RA	El adulto reacciona
RA1	Iniciando un nuevo comportamiento en respuesta a la reacción del niño
RA2	Repitiendo el comportamiento original para obtener la misma respuesta
RA3	Siguiendo la iniciativa del niño
RA4	Rechaza la acción del niño
RA5	No muestra reacción
RC	El igual reacciona
RC1	Siguiendo la iniciativa del otro (misma tabla, respuestas del observado)
RC2	Rechazando la iniciativa del otro (misma tabla, respuestas del observado)
RC3	No hay ninguna respuesta (misma tabla, respuestas del observado)
RC4	Solicita ayuda al maestro
RC5	No entiende la demanda, se frustra
RC6	Se sobresalta*

TABLA 6. Observación de las interacciones (tabla adaptada) (cont.)

TI	Tipos de interacción
TI1	Oral
TI2	Gestual formal
TI3	Gestual informal
TI4	A través de objetos
TI5	Imitación*
TI6	Llanto*
II	
Intención de las interacciones	
II1	Satisfacer una necesidad personal
II2	Iniciar la actividad/el juego
II3	Solicitar una acción/ objeto
II4	Detener una acción no deseada
II5	Observar hechos del ambiente
II6	Responder a la demanda
II7	Modificar comportamiento
II8	Sin intencionalidad

Fuente: Vervloed et al., 2003 para los comportamientos en cursiva, Mathy-Laikko et al., 1989 en los comportamientos con*, el resto elaboración propia.

Características de los participantes del estudio exploratorio

Los contactos iniciales se establecieron a través de centros de educación especial, donde se seleccionaron dos niños con sordoceguera.

La reducida medida de la muestra, que se explica por la baja prevalencia de la sordoceguera, lleva a adoptar un enfoque principalmente cualitativo basado en el estudio de casos (ver tabla 8).

Como se puede comprobar (ver tabla 7 y 8), los dos sujetos se encuentran en estadios comunicativos distintos. El alumno 2 tiene un desarrollo muy superior al del alumno 1, es mayor y además tiene más restos visuales y auditivos. Ello

propicia que su comunicación sea muy superior. Esta diferencia nos permitirá establecer patrones comunicativos distintos en función del nivel de afectación de ambos casos de estudio.

Administración del instrumento de observación

El periodo de observación fue de 2 h y 30 minutos para ambos casos, dentro del aula escolar. Durante este tiempo se registraron cada una de las interacciones que comprendían al alumno sordociego, tanto si actuaba como emisor o como receptor del acto comunicativo, y tanto si era con adultos o como con pares de edad. Entre los dos se contabilizaron un total de 253 interacciones, 94 en el caso 1 y 159 en el 2.

TABLA 7. Descripción de los dos casos muestra

	Caso 1	Caso 2
Edad	2 años	10 años
Pérdida visual	Atrofia óptica	Moderada
Pérdida auditiva	Prácticamente total	Hipoacusia bilateral de transmisión
Discapacidades asociadas	Microcefalia, retraso cognitivo grave, retraso psicomotriz, displéjia espástica, epilepsia	Trastorno general del desarrollo
Escolarización	Centro educación especial	Hasta los 8 años escolarización en centro ordinario. Centro de educación especial
Ratio de atención	1 maestro y 1 educadora / 5 niños	2 maestras / 3 niños

Fuente: elaboración propia.

TABLA 8. Características comunicativas de los sujetos

Casos	Desarrollo del lenguaje			Socialización
	Lenguaje receptivo	Lenguaje expresivo	Desarrollo del habla	
1	<i>Estadio 1:</i> Muestra una sonrisa a la estimulación a través del tacto. Distingue entre voces humanas y otros sonidos	<i>Estadio 2:</i> Muestra discomfort cuando alguien desconocido está cerca. Continúa los movimientos iniciados por la maestra	<i>Estadio 1:</i> Emite vocalizaciones diferentes al llanto	<i>Estadio 2:</i> Vocaliza para mostrar malestar, responde al contacto con personas, responde positivamente a estimulaciones; tiene pauta de sueño regular
2	<i>Estadio 12:</i> Sigue comandos de dos pasos, responde a preguntas comprensivas con respuestas lógicas e identifica los objetos y sus funciones	<i>Estadio 8:</i> Posee vocabulario oral o manual de 10 palabras, denomina objetos familiares mientras juega con ellos y pregunta a través del lenguaje formal	<i>Estadio 5:</i> Ha adquirido la primera palabra oral e intenta atraer la atención del adulto produciendo sonidos al azar	<i>Estadio 6:</i> Busca a los demás para jugar cerca aunque sin interactuar, indica preferencias, observa a los demás jugando y los imita; deja al educador/ madre durante breves instantes pero comprueba su presencia

Fuente: Stillman, 1966, elaboración propia.

Las producciones se analizaron exhaustivamente con el programa SPSS y se ejecutaron procedimientos para observar los porcentajes de interacción entre los niños y los adultos. Igualmente se observó qué factores influían en

las interacciones y de qué manera, permitiéndonos identificar las emisiones que provocaban más respuestas, las intencionalidades implícitas y las réplicas más frecuentes por cada tipología de emisión.

TABLA 9. Distribución de los comportamientos según caso

Comportamientos caso 1			
Comportamiento inicial	Frecuencia	Comportamientos respuesta	Frecuencia
Adulto se aproxima	1	Adulto inicia nuevo comportamiento en respuesta	18
Adulto toca	33	Adulto sigue iniciativa del niño	5
Adulto señala	12	Adulto rechaza comportamiento	5
Adulto describe	12	Adulto no reacciona	6
Adulto pide/orden	3	Niño sigue la iniciativa	39
Niño se aproxima	1	Niño rechaza iniciativa	7
Niño toca buscando	6	Niño no responde	10
Niño toca evitando	1	Igual no responde	1
Niño emite sonido	11	Total	91
Niño grita	1	Sistema	2
Niño se mueve	11	Total	93
Igual toca buscando	1		
Total	93		

Fuente: elaboración propia.

Comportamientos caso 2			
Comportamiento inicial	Frecuencia	Comportamientos respuesta	Frecuencia
Adulto señalando	1	Adulto sigue iniciativa del niño	10
Adulto mostrando objeto	1	Adulto rechaza comportamiento	4
Adulto llamando	2	Adulto no reacciona	5
Adulto describe	23	Niño sigue la iniciativa	116
Adulto pregunta	68	Niño rechaza iniciativa	15
Adulto demanda	29	Niño no responde	1
Niño se aproxima	3	Niño pide ayuda al adulto	1
Niño tocando/manipulando	9	Total	157
Niño sonido	2	Sistema	2
Niño movimiento	10	Total	159
Niño mirada intencional	1		
Igual aproxima	2		
Igual toca	2		
Total	159		

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Cabe apuntar que durante el proceso de recogida de datos se observó que el instrumento carecía de ciertas codificaciones para algunos aspectos observados, por lo que se decidió incorporar los comportamientos RA4 “Rechazar la acción del niño” y las codificaciones relativas a la intención II5 “Observar hechos del ambiente”, II6 “Responder a la demanda”, II7 “Modificar comportamiento”, II8 “Sin intencionalidad”, para la segunda fase de recogida de datos.

Entrando en el análisis de datos, hay que subrayar que el 75,8% del total de las interacciones fueron iniciadas por el adulto, un 65% en el caso 1 y un 82% en el caso 2. Estas interacciones eran principalmente del tipo preguntas (27 ocasiones) o demandas de una acción (13 ocasiones), aunque también destacaban las de tipo táctil (16 ocasiones). En el caso 1, la maestra inició la interacción a través del tacto en un 36% de los casos, mientras que en el caso 2 el estilo comunicativo mayoritario era el del tipo pregunta (42,8%). En aquellas situaciones en que las interacciones fueron iniciadas por los niños, estas eran o a través de movimientos, por ejemplo tocando a la maestra o balanceándose, o bien a través del sonido, con gritos o palabras claves.

Cuando el adulto iniciaba la interacción a través de una pregunta oral, algunas veces acompañada de gesto, obtenía un buen número de respuestas (61 ocasiones), aunque también se conseguía *feed-back* del alumno si el maestro iniciaba la comunicación a través de otras modalidades como descripciones de una actividad (28), demandas de acción (24) o a través del tacto (27). El caso 1 siguió la iniciativa en 21 ocasiones cuando la interacción era a través del tacto, frente a las 8 veces que lo hizo después de recibir una orden del adulto. En cuanto al caso 2, predominaron las acciones precedidas de una pregunta (61) pero también las que lo hacían de una descripción o una demanda (20 cada una).

Las interacciones iniciadas por los adultos eran mayoritariamente a través de la oralidad (63%), o bien con el gesto informal (36%). En cuanto a los niños, la tendencia de los tipos de interacción se fundamentaba en gestos informales (59%), seguidos por el llanto (14,3%). En cuanto a la comunicación con pares, el 100% de las interacciones se establecían a través del gesto informal.

En lo referente al contenido de las producciones, el 53,9% de las iniciadas por los adultos tenían como aliciente iniciar una actividad o juego (40% en el caso 2 y 53% en el caso 1). En cuanto a los niños, del mismo modo iniciaron sus interacciones para comenzar un juego o actividad (46%), aunque también lo realizaron en un 30% de los casos para satisfacer sus necesidades personales (porcentajes muy similares en ambos casos). En cuanto a las interacciones iniciadas por los iguales, que presentan bajos porcentajes a lo largo del estudio, hay que decir que en su totalidad fueron para iniciar una actividad o juego con su compañero con sordoceguera. Ante una interacción con la intención de iniciar un juego, los adultos responden en un 47% de las veces, mientras que los niños responden cerca de un 55,6% de las veces.

La respuesta de los adultos ante las interacciones de los niños era del tipo o bien seguir la iniciativa del niño, es decir, continuar con la acción que estos habían iniciado, o bien iniciar un nuevo comportamiento ante la acción del niño, como sería el caso de iniciar una actividad de distracción ante el llanto. Lógicamente, ambos casos tuvieron un porcentaje bajo ante la falta de respuesta por parte del adulto (entre el 3 y el 7%) ya que, por estar los sujetos participantes en estadios comunicativos bastante iniciales, el adulto tiende a actuar aprovechando cualquier acto, por poco significativo que sea, que inicie el niño. En cuanto a las reacciones de estos, la tendencia era la de seguir la iniciativa del adulto (62%), más acentuada en el caso del alumno 2 (73%) que en el del 1 (42%). Los porcentajes de rechazo a la iniciativa del otro fueron bajos, por debajo del 10%, aunque existentes. Los adultos

han tendido a responder más a los gestos informales (59%) pero los niños han tendido a responder la oralidad (63%).

En resumen, del análisis de las 253 interacciones analizadas se puede concluir que en su mayoría se iniciaron por adultos, lo cual implica que la comunicación con el alumno con sordoceguera recaía básicamente en la maestra. En cuanto a la interacción con los pares de edad hay que destacar que fue muy poco frecuente. Cuando el niño con sordoceguera inicia una interacción lo hace a menudo a través de un gesto no formal y con la intención de satisfacer una necesidad, mientras que cuando lo hace un adulto suele hacerlo con la intención de iniciar una actividad a través de un gesto forma o de expresión oral.

Discusión

La observación y el análisis de las interacciones producidas entre alumnos sordociegos, sus pares de edad y los adultos del aula reafirma la hipótesis inicial de que a mayor desviación del patrón típico de desarrollo mayor necesidad de una modalidad comunicativa diferente a la oralidad, ya que la mayoría de las interacciones iniciadas por los niños con sordoceguera eran de tipo gestual (como tocar objetos y/o personas según la escala propuesta por Stremel [1983]) o bien llanto (considerado vocalización según la misma categorización).

Se puede reafirmar la idea de que la comunicación varía dependiendo de si se dirige hacia los iguales o hacia los adultos, al igual que también varían las modalidades y las intencionalidades de las respuestas según la tipología de receptor. Normalmente, el niño sordociego busca a su igual para iniciar el juego, mientras que al adulto lo busca para un espectro de actividades más amplio. En cuanto a las respuestas, la mayoría de las veces el adulto sigue la iniciativa del niño a través del gesto o de la oralidad, mientras que el igual puede seguir la iniciativa o rechazarla, usando normalmente el gesto informal.

La mayoría de las interacciones entre los niños con sordoceguera y los adultos han sido iniciadas por los adultos (75%). Las interacciones iniciadas por el adulto tenían intencionalidad de iniciar una actividad o juego, tendencia que coincide plenamente con lo descrito en los estudios de Hanley y Stevenson (1986) y Mahoney (1986), citados en Amaral (2003). Iniciando las interacciones a través del juego, los adultos consiguen despertar el interés de los niños y facilitar la aparición de sus respuestas.

El alto índice de respuesta de los adultos a las interacciones de los menores sigue la línea marcada por el modelo transaccional del desarrollo (Sameroff y Chandler, 1975, citado en Gómez, 2004), el cual determina que es indispensable saber interpretar el comportamiento de la persona con sordoceguera, favorecer la aparición de influencias recíprocas, así como colaborar en el fortalecimiento de la relación educador-educando.

En cuanto a la tipología o modalidad de las interacciones se fundamentaron en preguntas, demandas o contacto físico, y la mayoría siempre estuvo acompañada de un componente oral y/o gestual. Iniciar la interacción a través de preguntas ha sido beneficioso para el adulto, ya que es la estrategia con la que ha obtenido mayor número de respuestas. Mayoritariamente el niño sigue la iniciativa del adulto, aunque algunas veces se opone, observando que se encuentra entre la resistencia activa a la interacción iniciada por los demás y la tolerancia a la interacción coactiva de la secuenciación de estilos de interacción de McInnes (1982), citados en Serpa (2004).

En lo referente a la modalidad comunicativa empleada por los participantes en el estudio, sus interacciones han estado marcadas por el llanto, el gesto cotidiano o las vocalizaciones orales, signos de poca complejidad según la taxonomía de Stremel (1993).

En las escasas situaciones en que las interacciones han sido iniciadas por el niño se han dirigido

prácticamente siempre hacia el adulto, y para satisfacer necesidades personales o para iniciar una actividad o juego. Las interacciones hacia iguales han sido escasas y con una intencionalidad poco clara, coincidiendo con lo que apuntan autores como Guralnik (1990) y Strain (1984), citados en Mar (1996). De todos modos, sí se ha podido comprobar que, en estas ocasiones, el niño ha empleado el acercamiento físico.

Es importante recordar que todas estas reflexiones se enmarcan en el análisis de dos casos exclusivamente y en tan solo dos horas y media de observación, lo que hace inviable cualquier generalización.

Conclusiones

El presente trabajo aporta una visión bastante novedosa en este tipo de análisis comunicativo, puesto que tradicionalmente la investigación se suele centrar exclusivamente en la persona con sordoceguera, dejando de lado al otro miembro comunicativo por no tratarse del objeto de estudio.

Por otro lado, cabe destacar que los resultados referentes a los estilos comunicativos son coincidentes con aportaciones de estudios anteriores.

Los estilos comunicativos de los dos alumnos con sordoceguera se han estudiado mediante un instrumento de elaboración propia a partir de las necesidades detectadas en ocho escalas distintas, lo que confiere, al estudio, un valor añadido. Se fundamenta en un proceso de observación claro y ágil que posibilita el estudio de las interacciones comunicativas del alumno con sordoceguera. A partir de este estudio inicial, se prevé una mayor rapidez y adecuación en el diseño del programa de desarrollo de la comunicación, así como en la elección del sistema de comunicación, gracias al instrumento resultante de la adaptación de los ocho estudiados. Su modelo de codificación además es sencillo, lo que debería favorecer su rápida familiarización. Tras la

adaptación de este instrumento, se abre un periodo de utilización por parte de otras investigaciones para su aceptación, mejora o rechazo.

Otro elemento a considerar es la necesaria creación de estructuras y entornos que faciliten la interacción de los niños con sordoceguera con sus pares de edad. Es necesario que los demás sepan comunicarse con su compañero sordociego y sepan interpretar sus producciones comunicativas, de la misma manera que es necesario que estas interacciones se produzcan dentro de un marco natural y normalizador. El hecho de que los dos casos estudiados estuvieran escolarizados en centros de educación especial hace difícil valorar si la escolarización en centros ordinarios, con alumnos capacitados para aprender un método alternativo de comunicación, sería más beneficiosa en cuanto a la integración del alumno en un entorno inclusivo. Consecuentemente, sería interesante ampliar el estudio a otros casos que incluyeran niños sordociegos escolarizados en entornos ordinarios para valorar las posibles diferencias.

Asimismo, en relación a las interacciones con los maestros, los datos clarifican que el control de las interacciones se ejerce, de manera casi total, por parte del adulto. Es necesario que este tome consciencia de su excesivo papel interventor y que regule su rol, facilitando un incremento de las interacciones de los niños. Una manera de contribuir a dicho aumento sería estableciendo una primera interacción a través de comportamientos que se han observado que muestran mayor respuesta por parte del niño (la oralidad, la descripción de una actividad o el tacto): iniciar un juego, satisfacer una necesidad, etc. Otra de las medidas que el maestro puede adoptar para contribuir al incremento de las interacciones es el aumento del tiempo de espera, o bien una resituación dentro del espacio aula ya que quizá una ubicación en un segundo término permitiría mayores oportunidades de interacción entre los pares de edad, así como nuevas demandas de interacción por parte de los alumnos con sordoceguera.

Finalmente solo cabe apuntar que, aunque los resultados de este estudio ayudan al conocimiento de los estilos comunicativos de los alumnos con sordoceguera, sería altamente

recomendable ampliar los participantes y desarrollar un estudio más amplio en aras a establecer mayores niveles de representatividad de los resultados.

Referencias bibliográficas

- Amaral, I. (2003). Analyzing teacher/child interactions: What makes communication successful? *Deafblind Review*, 32, 12-18.
- Correa-Torres, S. M. (2008). Communication Opportunities for Students with Deafblindness in Specialized and Inclusive Settings: A Pilot Study. *Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 39 (4), 197-205.
- Deasy, K., y Lyddy, F. (2009). Exploring language and communication in an individual with congenital deafblindness: a case study. *National Council for Special Education*, 1-29.
- Engleman, M. D., Griffin, H. C., Griffin, L. W., y Maddox, I. (1999). A Teacher's Guide to Communicating with Students with Deaf-Blindness. *Teaching Exceptional Children*, 31, 5, 64-70.
- Gleason, D. (1997). Early Interactions with children who are Deaf-Blind. *DB-Link*, 2-9.
- Gómez, P. (2004). La educación de las personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. En D. Álvarez (ed.), *La Sordoceguera, un análisis multidisciplinar*, capítulo 6, fragmento 1.2. Madrid: ONCE.
- Gómez, M. J., Gómez, M., e Iglesias, A. (2007). Inclusión educativa de una niña sordociega: de la identidad al grupo, de la intención comunicativa al lenguaje. *Integración*, 51, 21-30.
- Jansen, M. J, Riksen-Walraven, J. M., y Van Dijk, J. P. M. (2002). Enhancing the quality of interaction between deafblind children and their educators. *Journal of developmental and Physical Disabilities*, 14, 1, 87-109.
- Mar, H. (1996). Psychological Evaluation of Children who are Deaf-Blind: An Overview with recommendations for practice. *DB-LINK*, 1-7.
- Mathy-Laikko, P, Iacono, T., Ratcliff, A., Villarruel, F, y Yoder, D. (1989). Evaluation of training program to enhance social interactions between children with severe/profound multihandicaps and deaf-blindness and their caregivers. En M. Bullis (ed.), *Research on the Communication Development of Young Children with Deaf-Blindness* (pp. 123-150). Oregón, State System of Higher education.
- Puig, M. V. (2004). Implicaciones de la sordoceguera en el desarrollo global de la persona. En D. Álvarez (ed.), *La Sordoceguera, un análisis multidisciplinar*, capítulo 6, fragmento 1.2. Madrid: ONCE.
- Rodríguez-Gil, G. (2002). El uso de interventores. *Resources*, 10, 12, 7-8.
- Serpa, X. (2004). Comunicación con personas sordociegas multipleimpedidas. *Sense international*, Consultado el 11 de enero, 2014, de http://www.sordoceguera.org/vc3/biblioteca_virtual/archivos/11_comunicacion_personas_sordociegas_multiple.pdf
- Stillman, R. D. (1974). *The callier-azusa scale*. Obtenido de <http://search.proquest.com/docview/64031152?accountid=15292>
- Stremel, K. et al. (1993). Communication Interactions, Receptive Communication, Expressive communication and communication intervention. *Services for children with Deaf-Blindness*, Appendix A. M. Vervloed, R. Dijk, H. Knoors y J. Dijk, (2006). Interaction between the teacher and the congenitally deafblind child. *American Annals of the Deaf*, 51 (3), 336-344.

Abstract

Observation of communication between deaf blindness students, teachers and peers

INTRODUCTION. Deafblindness affects approximately in 100,000 people and it causes limitations in communication and in the daily routines. In the case of children, the need for learning an alternative way of communication makes difficult their integration into society. **METHOD.** Based on observation instrument, interaction of two deafblindness children in their school environment is analyzed. The aim is to search differences in communication and interaction according to the receptor, if he/she is an adult (teacher-mediator) or a peer. **RESULTS.** It is observed that most of the interactions are initiated by the adult. The type and intentionality of these interactions differ depending on who starts the process (adult, peer or deafblind child). **DISCUSSION.** The used tool is analyzed as a facilitator for staff working with deafblind children at the time of designing plans for introduction to communication. Data obtained shows a major adult focused communication, based on informal gesture, hindering the expansion of the network communication to people outside the closest environment of the person with deafblindness.

Keywords: Deafblindness, Interaction, Peers, Teachers, Communication.

Résumé

Observation de la communication des élèves atteints de surdi-cécité avec leurs pairs et professeurs

RESUME. Introduction: La surdi-cécité frappe environ une personne sur 100 000 et entraîne une limitation de la communication et du développement de la vie quotidienne. Chez les enfants, la nécessité d'acquérir une manière alternative de communication rend plus difficile son relation avec l'environnement, à la fois qu'elle complique son intégration sociale. **METHODE.** En utilisant un instrument d'observation les interactions dans le cadre scolaire entre deux enfants atteints de surdi-cécité sont analysées. La finalité est réaliser une recherche autour les différences communicatives et d'interaction par rapport les destinataires (des pairs du même âge, des enseignants ou des médiateurs). **RESULTATS.** On observe que la plupart des interactions sont initiés par la personne adulte et que son typologie et son intentionnalité sont différentes selon soit l'adulte, le pair du même âge ou l'enfant atteint de surdi-cécité qui les établit. **DISCUSSION.** L'adaptation et l'application de l'instrument comme élément qui rend plus facile la tâche du personnel qui travaille avec des enfants atteints de surdi-cécité sont évaluées lors de la conception des plans d'introduction de la communication. Les données obtenues montrent une communication essentiellement axée sur l'adulte et le geste informel, ce qui entrave l'élargissement du réseau communicatif de la personne sourd-aveugle vers des personnes externes à son environnement immédiat.

Mots clés: Surdicécité, Interaction, Professeurs, Pairs du meme âge, Communication.

Perfil profesional de las autoras

Cristina Laborda Molla (autora de contacto)

Profesora titular del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Centro de Investigación CER-GISTAL. Ha participado en proyectos competitivos (tanto a nivel nacional como internacional) sobre temas relacionados con la inclusión educativa de personas con necesidades educativas específicas. Participación en redes europeas de intercambio profesional y asesoramiento y formación en Latinoamérica. Correo electrónico de contacto: cristina.laborda@uab.cat.

Dirección para la correspondencia: Dpto. Pedagogía Aplicada, Facultat Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Edificio G-6, despacho 269, 08193 Bellaterra (Barcelona).

Henar González Fernández

Maestra de Educación Especial. Máster en investigación e intervención en las patologías del lenguaje, impartido por la Universidad Autónoma de Barcelona (2011-2012). Colaboradora del Centro de Investigación CER-GISTAL. Técnica superior de soporte a la investigación en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autònoma de Barcelona.

Correo electrónico de contacto: henar.gonzalezf@e-campus.uab.cat

RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA, ESTUDIOS Y TIEMPO RESTANTE DE CONDENA Y LOS INTERESES PROFESIONALES DE LOS RECLUSOS DEL CENTRO PENITENCIARIO “JAÉN II”

Relationship between physical activity level, education and remaining time of sentencing and professional interests of prisoners of the penitentiary “Jaén II”

ANTONIO PANTOJA VALLEJO, JESÚS RUIZ-LEYVA Y EMILIO J. MARTÍNEZ-LÓPEZ
Universidad de Jaén

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66409

Fecha de recepción: 26/05/2013 • Fecha de aceptación: 23/10/2013

Autor de contacto / Corresponding Author: Antonio Pantoja Vallejo. Email: apantoja@ujaen.es

INTRODUCCIÓN. En este artículo se exponen los resultados de un estudio orientado a mostrar la asociación entre el nivel de actividad física, nivel de estudios y años restantes de condena con respecto a los intereses profesionales en reclusos. **MÉTODO.** Se trata de una investigación, que sigue un método descriptivo-correlacional, en la que han participado 158 internos de sexo masculino del centro penitenciario “Jaén II”, elegidos mediante muestreo aleatorio. El análisis de datos se apoya en el cálculo de algunas variables estadísticas descriptivas básicas y en técnicas de regresión lineal, regresión logística binaria, análisis de varianza y de covarianza. **RESULTADOS.** Muestran cómo los reclusos con estudios tienen más interés por profesiones vinculadas con el campo militar-seguridad, lo mismo ocurre a los que presentan inactividad física. Los internos con un nivel bajo de estudios, o sea la mayoría, presentan apatía generalizada hacia los campos profesionales. Aquellos a los que les resta un tiempo de condena superior a los tres años, tienen más del doble de probabilidad, de que el ámbito de la aventura y el riesgo no les motivasen, que aquellos con condenas más cortas. **DISCUSIÓN.** La principal conclusión del estudio señala diferencias con respecto a investigaciones precedentes en el contexto penitenciario y muestra cómo existe una asociación positiva entre el nivel de estudios y los intereses y preferencias profesionales de los reclusos. De igual forma, se comprueba que el hecho de no practicar ningún tipo de actividad física conlleva un interés por profesiones relacionadas con la propia actividad física, pasando a ser un elemento motivador para los reclusos que ven en el deporte una futura salida profesional que les encamine a su reinserción.

Palabras clave: Cárcel, Actividad física, Intereses profesionales, Estudios, Trabajo, Preso, Reinserción.

Introducción

El Reglamento Penitenciario de 1997 expresa en el capítulo denominado Formación, Cultura y Deporte, que las actividades educativas, formativas y deportivas están determinadas por el Consejo de Dirección del centro según propuesta de la Junta de Tratamiento. Más concretamente, en su artículo 131 señala que se realizarán las actividades deportivas más convenientes para conseguir el desarrollo integral de las personas encarceladas. Por tanto, dentro de los centros se llevan a cabo actividades formativas y deportivas que suponen un excelente potencial de desarrollo psicológico y pedagógico, que va ligado al desarrollo del autocontrol, el entretenimiento, la compensación para ocupar el tiempo y sobrellevar los problemas del encierro (Martos, Devís y Sparkes, 2009). Sabo (2001) mostró cómo la actividad física puede ser simultáneamente una fuente de liberación personal y una herramienta para el control social de los presos. El deporte además repercute beneficiosamente en los adultos (Caspersen, Powell y Christenson, 1985; Infante, Axpe, Revuelta y Ros, 2012; Perula, Lluch, Ruiz, Espejo, Tapia y Mengual, 1998; Raitakari, Taimela, Porka, Telama, Välimäki, Åkerblom, et al., 1997; Romo, 2010) y puede tener un papel de “evasión” simbólica y liberación personal, a pesar de que los presos vivan atenazados por un contexto en que prima el orden y el control (Martos, Devís y Sparkes, 2009).

En este sentido, la Asociación Americana de Corrección recomendó a los presos la realización de al menos una hora de ejercicio al día (Hitchcock, 1990). Y años más tarde, en el 5º Congreso Mundial de Educación (Berlín, 2006) se aprobó una resolución referida a centros penitenciarios en la que se afirmaba que la educación debería incluir actividades de educación física y deportes.

Existen diversas referencias en la escasa literatura sobre la temática en las que se muestre la existencia de instituciones que manifiestan

la conveniencia de la realización de prácticas físicas en la prisión. Esto no significa, como bien afirma Rhodes (2001), que se deba frenar a los investigadores en su afán de comprender los significados y las prácticas sociales presentes en el sistema penitenciario, en el que además interviene la intersubjetividad y los símbolos compartidos (Maykut y Morehouse, 2000).

Diversos autores han investigado la relación positiva entre ejercicio y salud dentro de las prisiones (Courtenay y Sabo, 2001; Hagan, 1989; Mortimer, 1999; Wagner, McBride y Crouse, 1999). En el contexto español, también existen entusiastas del potencial saludable y rehabilitador de la práctica física realizada por los presos (Castillo, 2005 y 2006; Chamarro, 1993; Chamarro, Blasco y Palenzuela, 1998). Otros, argumentan que el ejercicio mejora la calidad de vida (Negro, 1995) y contribuye a la ocupación del tiempo libre, la evasión y liberación de la agresividad (Ríos, 2004). Esto explica el cada vez mayor número de instalaciones deportivas dentro de los centros penitenciarios españoles.

Para Hagan (1989) la introducción de las actividades deportivas es consecuencia del cambio de papel asignado a las prisiones, pasando de ser centros de castigo a centros de rehabilitación social. A los presos, a pesar del encierro, se les considera seres humanos con derechos y, por esta razón, las actividades recreativas van incorporándose como parte de sus necesidades (Foucault, 1978). Para Caplan (1996) la reinserción se convierte en la nueva ideología oficial del sistema penitenciario de las sociedades democráticas y reserva un lugar especial al deporte. Pero para que el deporte favorezca la educación integral de la persona ha de ejercitarse en un clima apropiado en el que resulta especialmente importante la orientación de valores de técnicos, entrenadores, profesores y demás agentes socializadores (Gutiérrez, 2003).

En otros contextos de exclusión social se ha descubierto que la práctica de actividad física

repercute positivamente en el desarrollo personal. Por ejemplo, jóvenes de Uganda ven que el fútbol les permite conocer gente nueva, aprender nuevas habilidades y lo más relevante: quieren construir su carrera profesional en torno al deporte (Šafaříková, 2011). El estudio de Beamon (2010) concluyó en atletas afroamericanos, que el deporte influye en sus actitudes hacia la educación, aspiraciones y metas para el futuro. La investigación encontró que la socialización de los varones afroamericanos universitarios-deportistas de atletismo destaca significativamente más que en los que no practican deporte. Eccles & Barber (1999) hallaron que los adolescentes que participan en deportes de equipo están vinculados a trayectorias educativas positivas y a altas tasas de participación en conductas de riesgo, como el consumo de alcohol. Por otra parte, Beamon y Bell (2002) encontraron que la mayor creencia de los afroamericanos en el deporte como profesión puede afectar al rendimiento académico y al comportamiento.

En este sentido, es conveniente tener en cuenta que una de las principales causas para cometer un delito es el fracaso escolar previo (Gaillard, 2011). Emerge en esta consideración, la idea de que este tipo de personas carecen de un proyecto de vida, de unos intereses profesionales que la hagan aferrarse a la sociedad para luchar por su futuro.

Anteriormente, Scarfó (2003) había afirmado que la ausencia de educación en los internos les hacía “perder la posibilidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos”. Las prácticas educativas en la cárcel contribuyen a habilitar un espacio de libertad no para rehabilitar para un futuro en libertad, sino reconociendo derechos constitutivos para ser persona (Lewkowicz, 1996).

Pero ya antes de la entrada en los centros penitenciarios, los jóvenes muestran lo que finalmente puede ser el motivo principal de que

lleguen a delinquir: la debilidad para descubrir su vocación. Esto nos lleva a considerar varios determinantes de la elección vocacional (Castaño, 1983): situaciones naturales y sociales; personalidad individual, aspectos, motivaciones, cognitivos e instrumentales; personales, disposiciones y experiencias; probabilidad de éxito subjetiva, objetiva y aleatoria. Por estos motivos, los intereses profesionales pueden estar directamente relacionados con la conducta vocacional.

Todas estas consideraciones nos llevan a plantearnos la realización de un estudio dirigido a comprender los significados que el ejercicio físico y el deporte, los estudios y el tiempo restante de condena, tienen para los implicados, directa e indirectamente, en las prácticas realizadas en el polideportivo de una prisión española de nuestros días (presos, funcionarios, educadores, voluntarios y otros cargos) y su relación con los intereses profesionales mostrados.

Metodología

El método utilizado ha sido el descriptivo-correlacional y como variables principales se han tenido en cuenta: el tiempo que a cada preso le resta de condena (meses), el nivel de estudios (bajo *versus* alto) y la actividad física semanal (inactivos *versus* activos) (variables independientes) y los intereses profesionales, entendidos como la orientación que tiene o no el interno a desempeñar profesiones de un campo determinado (variable dependiente).

Muestra

El estudio se realizó en el primer semestre de 2012 en el centro penitenciario “Jaén II”, que se encuentra situado en las cercanías de Jaén capital y posee unas instalaciones modernas, diferenciadas en educativas, deportivas y módulos. En total son 12 módulos destinados al cumplimiento de la condena. Dentro del centro existe

un área sociocultural con un pabellón polideportivo, gimnasio, taller ocupacional, aulas, capilla y salón de actos. Además dispone de una enfermería y sala de comunicaciones.

Todos los módulos participaron en el estudio, incluidos los dos de tipo terapéutico. La población total la componen 599 sujetos varones, de los que fueron elegidos mediante muestreo aleatorio un total de 158, de edades comprendidas entre los 18 y 82 años con una edad media de $34,76 \pm 10.82$, que conformaron la muestra final, suponiendo un 26,37% de la población. El tomar en consideración solo la población masculina fue debido a la baja representatividad del género femenino en dicha cárcel.

El centro ofrece fundamentalmente tres tipos de actividades para la reinserción a los internos: educativas, formativas y deportivas. Las actividades educativas van desde la educación primaria, pasando por la secundaria hasta ofrecer un programa de posgrado a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Las actividades formativas ofrecen la posibilidad de aprender a ejercer una profesión. Además de aprender profesiones relacionadas con el sector de la construcción tienen la posibilidad de formarse en los ámbitos hostelero y deportivo. Con respecto a las actividades deportivas, pueden practicar actividad física mediante diversas disciplinas individuales o de equipo.

Instrumentos

Para la recogida de información se emplearon dos instrumentos: el cuestionario de Intereses y Preferencias Profesionales (IPP) y el International Physical Activity Questionnaire (IPAQ). El IPP, elaborado en su versión original por Cruz (1993), tiene especial interés para el objeto de la investigación al estar dividido en 17 campos profesionales (factores) que aglutinan cada uno de ellos 12 ítems con cuatro posibles respuestas, por lo que el cuestionario alcanza un total de 204 ítems. Estos factores

son: Científico-experimental (F1), científico-técnico (F2), científico-sanitario (F3), teórico-humanista (F4), literario (F5), Psicopedagógico (F6), político-social (F7), económico-empresarial (F8), persuasivo-comercial (F9), administrativo (F10), deportivo (F11), agropecuario (F12), artístico-musical (F13), artístico-plástico (F14), militar-seguridad (F15), aventura-riesgo (F16), mecánico-manual (F17).

El IPP presenta en versión original una consistencia interna de 0.95. Los índices de fiabilidad obtenidos en el presente estudio mediante el estadístico alpha de Cronbach para los distintos factores fueron: F1 = .831, F2 = .838, F3 = .878, F4 = .848, F5 = .894, F6 = .836, F7 = .876, F8 = .662, F9 = .842, F10 = .779, F11 = .896, F12 = .884, F13 = .851, F14 = .852, F15 = .779, F16 = .808 y F17 = .804.

La evaluación del nivel de actividad física se realizó mediante el IPAQ (<http://www.ipaq.ki.se/>), en su formato corto autoadministrado en los últimos siete días, donde se evalúa la cantidad de días a la semana que se practica actividad física y los minutos diarios. Abarca cuatro ámbitos de la actividad física relacionados con el trabajo, transporte, doméstico/jardinería y tiempo libre. Incluye también preguntas sobre el posible comportamiento sedentario, diferenciando entre actividades vigorosas, moderadas, leves o solo caminar. De ahí se obtiene si el nivel de actividad física del sujeto es alto, moderado o bajo.

Procedimiento

En primera instancia, se tuvieron que solicitar diferentes permisos que tardaron en llegar, lo que llevó a un retraso considerable en los tiempos. Tanto la institución como los internos debían manifestar un consentimiento voluntario a participar.

De todos los participantes se obtuvieron datos referidos al sexo, edad, tipo de actividad física

que realiza, estudios más avanzados, trabajo antes de entrar en prisión, condena que le resta por cumplir, motivo de la condena, si ha disfrutado o no de permisos y su consecuente número, así como lo que piensa hacer cuando cumpla su condena. Con el fin de evitar sesgos, todas las evaluaciones fueron realizadas por una misma persona con amplia experiencia en este campo.

Análisis estadístico

El análisis de datos ha sido a un nivel de significatividad estable de .05. En concreto, se han realizado estadísticos descriptivos básicos, regresión lineal, regresión logística binaria, análisis de varianza y covarianza, entre las variables

principales del estudio, tales como edad, meses de condena restante, módulo al que pertenece cada recluso, motivo de la condena, expectativas poscondena y actividad realizada por el interno previa a la condena.

Resultados

En la tabla 1 se aprecia la asociación entre el nivel de actividad física (AF) con los distintos factores de intereses y preferencias profesionales, en función del motivo de la condena y la edad. El nivel de estudios fue asociado positivamente con distintos intereses y preferencias profesionales. Se halló asociación positiva entre el nivel de estudios y los intereses y preferencias profesionales

TABLA 1. Análisis de regresión lineal entre nivel de actividad física, de estudios y condena restante con los intereses y preferencias profesionales ajustado por edad y motivo de condena

Factores (intereses profesionales)	Nivel de AF (MET)			Nivel de estudios			Condena que resta		
	N	B	P	N	B	P	N	B	P
Campo científico-experimental	157	-.058	.485	157	.217	.007	157	-.003	.968
Campo científico-técnico	157	.014	.863	157	.203	.010	157	-.069	.405
Campo científico-sanitario	157	-.044	.602	157	.147	.068	157	-.084	.315
Campo teórico-humanista	157	-.05	.544	157	.144	.070	157	-.016	.842
Campo literario	157	-.064	.439	157	.196	.014	157	-.009	.913
Campo psicopedagógico	156	-.017	.842	156	.370	.001	156	.040	.633
Campo político-social	157	.048	.560	156	.257	.001	156	-.002	.980
Campo económico-empresarial	157	-.019	.815	157	.171	.031	157	.028	.737
Campo persuasivo-comercial	156	.003	.969	157	.129	.106	157	-.014	.868
Campo administrativo	156	.033	.690	157	.133	.092	157	-.011	.896
Campo deportivo	156	.106	.170	156	.021	.784	156	-.098	.207
Campo agropecuario	156	.100	.233	156	.095	.240	156	-.077	.357
Campo artístico-musical	156	-.090	.271	156	.055	.492	156	-.035	.670
Campo artístico-plástico	156	.002	.985	156	.191	.017	156	-.060	.474
Campo militar-seguridad	156	.074	.366	156	.123	.121	156	-.122	.137
Campo aventura-riesgo	156	.054	.507	156	.114	.149	156	-.143	.078
Campo mecánico-manual	156	.074	.362	156	.036	.644	156	-.116	.155

relacionados con la ciencia: campo científico experimental ($p=.007$) y campo científico-técnico ($p=.01$). Además, fueron asociados de forma positiva algunos campos del ámbito humanista, como el literario ($p=.014$), el psicopedagógico ($p=.001$) y el político-social ($p=.001$). Igualmente la asociación fue de tipo positivo entre el nivel de estudios de los reclusos y las actividades y profesiones relacionadas con el mundo económico-empresarial. Al igual que entre el nivel de estudios que presentaban los internos y actividades más creativas relacionadas con el ámbito artístico-plástico ($p=.017$). Finalmente, aunque con una intensidad menos significativa, pero de interés para el estudio, aparecieron variables como nivel de estudios e intereses profesionales en el campo científico-sanitario ($p=.068$) y, mucho más importante, en el campo teórico-humanista ($p=.07$).

Los resultados del análisis de regresión logística binaria de asociación entre AF, nivel de estudios y condena que restan se presentan en la tabla 2.

Los reclusos que practican más actividad física semanalmente y son considerados activos, tenían un mayor riesgo relativo y, por tanto, mayor probabilidad de que las actividades y profesiones relacionadas con los campos deportivo y militar-seguridad no les interesasen ($OR=.594$ y $.373$, respectivamente).

Los reclusos sin estudios tenían un OR y probabilidad significativamente mayor de que las profesiones y actividades relacionadas con los campos científico-experimental ($OR=2,411$), psicopedagógico ($OR=2,614$), político-social ($OR=2,465$), económico-empresarial ($OR=2,398$), agropecuario ($OR=2,210$) y artístico-plástico ($OR=2,211$) no les interesen. Se hallaron resultados similares al borde de la significatividad ($p=.052$) entre los reclusos sin estudios y el campo militar-seguridad, teniendo estos mayor probabilidad de que las profesiones y actividades relacionadas con el ámbito militar-seguridad fuesen de su interés.

TABLA 2. Regresión logística binaria entre inactividad física, reclusos sin estudios y condena restante superior a 3 años respecto a un no interés profesional ajustado por edad y motivo de la condena

Factores (IPP)		Nivel de AF			Nivel de estudios			Condena que resta		
		N	P	OR (95%CI)	N	P	OR (95%CI)	N	P	OR (95%CI)
Científico-experimental	Interés	48		1(Referencia)	48		1(Referencia)	48		1(Referencia)
	No interés	110	.834	.925 (.444-1,924)	110	.014	2,411 (1,195-4,864)	110	.810	1,094 (.528-2,267)
Científico-técnico	Interés	69		1(Referencia)	69		1(Referencia)	69		1(Referencia)
	No interés	89	.441	.766 (.338-1,510)	89	.115	1,676 (.882-3,186)	89	.402	1,336 (.679-2,627)
Científico-sanitario	Interés	62		1(Referencia)	62		1(Referencia)	62		1(Referencia)
	No interés	96	.804	.917 (.460-1,825)	96	.087	1,773 (.921-3,413)	96	.624	1,187 (.598-2,356)
Teórico-humanista	Interés	49		1(Referencia)	49		1(Referencia)	49		1(Referencia)
	No interés	109	.992	1,004 (.485-2,077)	109	.293	1,447 (.727-2,880)	109	.541	1,260 (.601-2,641)
Literario	Interés	46		1(Referencia)	46		1(Referencia)	46		1(Referencia)
	No interés	112	.815	1,092 (.524-2,275)	112	.180	1,611 (.803-3,232)	112	.282	1,515 (.711-3,288)

TABLA 2. Regresión logística binaria entre inactividad física, reclusos sin estudios y condena restante superior a 3 años respecto a un no interés profesional ajustado por edad y motivo de la condena (cont.)

Factores (IPP)		Nivel de AF			Nivel de estudios			Condena que resta		
		N	P	OR (95%CI)	N	P	OR (95%CI)	N	P	OR (95%CI)
Psicopedag.	Interés	51		1(Referencia)	51		1(Referencia)	51		1(Referencia)
	No interés	106	.568	1,231 (.604-2,509)	106	.006	2,614 (1,310-5,216)	106	.144	.591 (.292-1,196)
Político-social	Interés	47		1(Referencia)	47		1(Referencia)	47		1(Referencia)
	No interés	110	.576	1,236 (.588-2,598)	110	.014	2,465 (1,200-5,063)	110	.705	1,155 (.548-2,434)
Económico-empresarial	Interés	61		1(Referencia)	61		1(Referencia)	61		1(Referencia)
	No interés	97	.532	.799 (.396-1,613)	97	.011	2,398 (1,221-4,712)	97	.600	.832 (.417-1,657)
Persuasivo-comercial	Interés	71		1(Referencia)	71		1(Referencia)	71		1(Referencia)
	No interés	87	.459	.774 (.394-1,524)	87	.112	1,681 (.886-3,191)	87	.895	1,046 (.536-2,043)
Administrat.	Interés	59		1(Referencia)	59		1(Referencia)	59		1(Referencia)
	No interés	99	.750	.892 (.443-1,797)	99	.085	1,793 (.924-3,481)	99	.777	.905 (.453-1,805)
Deportivo	Interés	79		1(Referencia)	79		1(Referencia)	79		1(Referencia)
	No interés	78	.013	.403 (.196-.827)	78	.826	1,080 (.545-2,139)	78	.436	1,328 (.651-2,709)
Agropecuaria.	Interés	88		1(Referencia)	88		1(Referencia)	88		1(Referencia)
	No interés	69	.136	.594 (.300-1,178)	69	.019	2,210 (1,142-4,278)	69	.659	.856 (.434-1,689)
Artístico-musical	Interés	52		1(Referencia)	52		1(Referencia)	52		1(Referencia)
	No interés	105	.448	1,326 (.640-2,750)	105	.394	1,348 (.678-2,680)	105	.294	1,486 (.709-3,113)
Artístico-plástico	Interés	74		1(Referencia)	74		1(Referencia)	74		1(Referencia)
	No interés	83	.194	.635 (.320-1,260)	83	.017	2,211 (1,152-4,241)	83	.584	1,208 (.613-2,380)
Militar-seguridad	Interés	92		1(Referencia)	92		1(Referencia)	92		1(Referencia)
	No interés	65	.005	.373 (.186-.748)	65	.052	1,932 (.994-3,756)	65	.247	1,497 (.756-2,960)
Aventura-riesgo	Interés	59		1(Referencia)	59		1(Referencia)	59		1(Referencia)
	No interés	98	.157	.597 (.293-1,219)	98	.620	1,181 (.611-2,283)	98	.019	2,404 (1,153-2,015)
Mecánico-manual	Interés	83		1(Referencia)	83		1(Referencia)	83		1(Referencia)
	No interés	74	.118	.579 (.292-1,149)	74	.130	1,654 (.862-3,172)	74	.937	.973 (.493-1,919)

Por último, se comprobó que los presos a los que les resta un tiempo de condena superior a los tres años presentaron más del doble de probabilidad de que las actividades enmarcadas en el ámbito de la aventura y el riesgo no les motivasen (OR=2,404) (ver tabla 2).

Los resultados del análisis de varianza entre nivel de AF, nivel de estudios y condena que restan se presentan en la tabla 3. Como se aprecia, los reclusos con inactivos físicos presentan puntuaciones más altas y diferencias significativas ($p=.039$) en la preferencia por el campo

TABLA 3. Análisis de varianza (ANOVA) y covarianza (ANCOVA) entre niveles de AF, estudios y condena que resta y factores definitorios de los intereses profesionales

Factores (IPP)	Nivel de AF			Nivel de estudios			Condena que resta		
	Inactivos (n=95)	Activos (n=63)	p	Sin estudios (n=89)	Con estudios (n=69)	p	<3 años (n=98)	≥3 años (n=60)	p
	M(DT)	M(DT)		M(DT)	M(DT)		M(DT)	M(DT)	
Científico-experimental	1,69(.59)	1,78(.59)	.370	1,60(.62)	1,89(.56)	.004	1,71(.61)	1,75(.61)	.958
Científico-técnico	1,95(.62)	1,88(.63)	.809	1,80(.64)	2,08(.58)	.005	1,91(.66)	1,94(.58)	.965
Científico-sanitario	1,80(.64)	1,83(.57)	.604	1,72(.62)	1,94(.57)	.018	1,83(.64)	1,79(.56)	.643
Teórico-humanista	1,72(.62)	1,82(.62)	.674	1,67(.65)	1,88(.56)	.059	1,77(.61)	1,75(.63)	.495
Literario	1,64 (.66)	1,69(.74)	.641	1,54(.72)	1,81(.62)	.014	1,64(.72)	1,69(.64)	.786
Psicopedagóg.	1,78(.60)	1,84(.72)	.431	1,62(.62)	2,04(.61)	.001	1,76(.67)	1,86(.62)	.375
Político-social	1,75(.60)	1,66(.70)	.730	1,56(.64)	1,92(.59)	.001	1,67(.67)	1,78(.59)	.460
Económico-empresarial	1,93(.74)	1,77(.64)	.505	1,78(.76)	1,98(.61)	.051	1,81(.73)	1,95(.65)	.190
Persuasivo-comercial	1,97(.64)	1,84(.66)	.560	1,82(.69)	2,05(.57)	.015	1,89(.68)	1,96(.60)	.527
Administrat.	1,92(.75)	1,72(.75)	.332	1,73(.77)	1,98(.57)	.015	1,80(.72)	1,90(.67)	.325
Deportivo	2,17(.61)	1,82(.76)	.062	2,00(.72)	2,07(.65)	.259	2,08(.69)	1,95(.69)	.291
Agropecuario	2,12(.62)	2,01(.69)	.301	1,95(.65)	2,23(.65)	.010	2,04(.68)	2,12(.60)	.630
Artístico-musical	1,65(.75)	1,72(.72)	.201	1,61(.78)	1,76(.67)	.176	1,68(.79)	1,68(.63)	.889
Artístico-plástico	1,98(.68)	1,82(.69)	.234	1,78(.73)	2,09(.60)	.005	1,92(.70)	1,90(.68)	.636
Militar-seguridad	2,23(.52)	1,93(.76)	.039	2,01(.61)	2,26(.66)	.012	2,16(.65)	2,02(.62)	.220
Aventura-riesgo	1,92(.53)	1,76(.61)	.361	1,81(.58)	1,93(.55)	.104	1,91(.57)	1,77(.56)	.162
Mecánico-manual	1,96(.68)	2,17(.55)	.136	2,02(.65)	2,17(.55)	.081	2,07(.63)	2,12(.58)	.799

militar-seguridad frente a los activos. Presos con estudios informaron de más altos intereses y preferencias profesionales, estableciéndose diferencias significativas con los reclusos sin estudios en los factores científico experimental ($p=.004$), científico-técnico ($p=.005$), científico-sanitario ($p=.018$), psicopedagógico ($p<.001$), político-social ($p<.001$), persuasivo-comercial ($p=.015$), agropecuario ($p=.010$), artístico-plástico ($p=.005$), militar-seguridad ($p=.012$) (ver tabla 3).

Discusión y conclusiones

Con la finalidad de ayudar a conocer y comprender los factores que influyen en los intereses y preferencias profesionales de los reclusos masculinos de un centro penitenciario y así ver de forma prospectiva cómo se puede producir la reinserción de los sujetos realizamos esta investigación.

El estudio muestra datos totalmente desconocidos para la sociedad científica, al ser escasas las investigaciones realizadas en el contexto penitenciario, y dentro de estas, casi inexistentes las que abordan la asociación entre las variables objeto de estudio señaladas anteriormente.

El contexto penitenciario, que puede llevar a una exclusión social, necesita que se realicen actividades que favorezcan la inclusión. Estas actividades deben ser tanto educativas y formativas como deportivas. Los resultados obtenidos en nuestro estudio han mostrado que la actividad física repercute positivamente en los internos, lo que los hace coincidir con los datos recogidos por Hagan (1989) en el sentido de que el deporte tiene beneficios psicológicos para ellos, así como los de Castaño (1983) en los que el deporte puede ser considerado un elemento motivador. Otros estudios, como el llevado a cabo por Šafaříková (2011) con niños en riesgo de exclusión social, demostró que la práctica deportiva repercute de forma positiva en su desarrollo personal al llevar a los mismos

a querer construir su carrera profesional en torno al deporte. Esto coincide parcialmente con los resultados obtenidos en nuestra investigación, pues hemos comprobado que los internos que son inactivos físicamente tienen mayor probabilidad de mostrar interés por el campo deportivo. Es decir, las actividades deportivas son positivas para todos, pero son los que menos las practican los que las ven como un campo profesional al que estarían dispuestos a acercarse a pesar de no formar parte de él, lo que convierte al mundo del deporte en un campo atractivo para personas en riesgo de exclusión social. Esto nos lleva a afirmar que la actividad física puede seguir siendo considerada como un rehabilitador social.

La investigación de Sabo (2001) coincide con nuestra investigación, pues el deporte supone una fuente de liberación personal para los reclusos. Aquellos que tienen una pena restante superior a tres años no presentan interés por las profesiones relacionadas con la aventura y el riesgo. Al igual que los internos que no practican actividad física y no tienen intereses profesionales. De esta forma, se pone de manifiesto que la actividad física se puede considerar evocadora de una liberación que haga pensar en salir de prisión y buscar un trabajo, en lugar de volver a delinquir.

Igualmente, nuestro estudio coincide con Gaillard (2011), que considera que el fracaso escolar es un claro precursor del delito. Hemos comprobado la ausencia generalizada de estudios en los reclusos. Como muestran los resultados obtenidos, los internos que tienen un bajo nivel de estudios, presentan apatía hacia los campos profesionales, prácticamente no hay ninguno que les interese, frente al otro tipo de presos con estudios que sí lo manifiestan. Esto nos lleva a pensar que los reclusos sin estudios no desean aprender en muchos campos profesionales, y, por tanto, les reduce las opciones que la sociedad les brinda para encontrar un empleo. Al ser personas sin cualificar y sin intereses profesionales claros, les puede llevar al desempleo y a una complicada reinserción.

El estudio de Beamon (2010) concluyó en atletas afroamericanos que el deporte influye en sus actitudes hacia la educación, aspiraciones y metas para el futuro, produciendo una mayor socialización de estos atletas. Nuestros resultados muestran que los internos que son inactivos en cuanto a actividad física presentan menor probabilidad de tener aspiraciones hacia ciertos intereses profesionales que los que sí la practican. Por lo que el deporte puede suponer para ellos una meta.

En conclusión, se puede afirmar que mientras que la cantidad de actividad física desarrollada no se encuentra asociada con los intereses y preferencias profesionales de los presos, sí lo está el nivel de estudios de los mismos. Los

internos sin estudios presentan mayor probabilidad de que no les interesen los campos científico-experimental, psicopedagógico, político-social, económico-empresarial, agropecuario y artístico-plástico. Tampoco se encuentran asociaciones en lo referente al tiempo restante de condena.

Finalmente, conviene señalar la principal limitación del estudio que ha sido el acceso al escenario del mismo, que se ha convertido en una barrera casi infranqueable por la cantidad de trabas burocráticas y la complejidad, una vez dentro del mismo, para tomar los datos de los reclusos. Esto ha impedido que se optase por realizar un estudio comparativo con otros centros, diversificando así la tipología de presos y delitos cometidos.

Referencias bibliográficas

- Beamon, K., y Bell, P. A. (2002). "Going Pro": The deferential effects of high aspirations for a professional sports career on African-American student athletes and White student athletes. *Race and Society*, 5 (2), 179-191.
- Beamon, K. (2010). Are Sports Overemphasized in the Socialization Process of African American Males? A Qualitative Analysis of Former Collegiate Athletes' Perception of Sport Socialization. *Journal of Black Studies*, 41 (2), 281-300. doi: 10.1177/0021934709340873
- Caplan, A. (1996). *The role of recreational sports in the Federal Prison System*. Tesis doctoral sin publicar, Arcadia University, Wolfville, Canadá.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Report*, 10 (2), 126-131.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional: un enfoque interactivo*. Madrid: Morata.
- Castillo, J. (2005). *Deporte y reinserción penitenciaria*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Centro de Alto Rendimiento y de Investigación en Ciencias del Deporte.
- Castillo, J. (2006). Valores sociales del deporte en el ámbito penitenciario. En X. Pujadas (ed.), *Culturas deportivas y valores sociales (VIII Congreso AEISAD)* (pp. 121-129). Madrid: Lib. Deportivas Esteban Sanz.
- Chamarro, A. (1993). Deporte y ocio para la reinserción de reclusos: La experiencia del centro penitenciario de Pamplona. *Revista de Psicología del Deporte*, 2 (2), 87-97.
- Chamarro, A., Blasco, T., y Palenzuela, D. (1998). La práctica de ejercicio en las prisiones: factores asociados a la iniciación y el mantenimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 69-91.
- Courtenay, W. H., y Sabo, D. (2001). Preventive health strategies for men in prison. En D. Sabo (ed.), *Prison Masculinities* (pp. 157-172). Philadelphia: Temple University Press.
- Cruz, J. (2003). El valor de l'esport en el procés de socialització dels joves. *Escola Catalana*, 398, 16-18.

- Eccles, J., y Barber, B. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14 (1), 10-43. doi: 10.1177/0743558499141003
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaillard, J. (2011). School internment and physical education in vocational schools. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7 (1), 103-115. doi: 10.4100/jhse.2012.7.Proc1.12
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre los valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Hagan, J. (1989). Role and significance of sport/recreation in the penal system. *Prison Service Journal*, 75, 9-11.
- Hitchcock, H. (1990). Prisons. Exercise versus recreation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6), 84-88. doi: 10.1080/07303084.1990.10604561
- Infante, G., Axpe, E., Revuelta, L., y Ros, I. (2012). Autopercepción física y modalidades de actividades físicas en la edad adulta. *Apunts*, 110, 19-25.
- Ley Orgánica 1/1979 de septiembre, General Penitenciaria. BOE nº 239/1979, de 5 de octubre de 1979.
- Lewkowicz, I. (1996). La situación carcelaria. En D. Zerba (ed.), *El malestar en el sistema carcelario*. Buenos Aires: El Otro Ediciones.
- Martos, D., Devís, J., y Sparkes, A. (2009). Deporte entre rejas ¿Algo más que control social? *Revista Internacional de Sociología*, 67 (2), 391-412. doi: 10.3989/RIS.2007.07.26
- Maykut, P., y Morehouse, R. (2000). *Beginning Qualitative Research. A philosophic and practical guide*. London: Routledge/Falmer.
- Mortimer, G. (1999). Mind games, *Rugby World*, 78, 78-81.
- Negro, C. (1995). Actividades en los centros penitenciarios. En P. Rodríguez (ed.), *Perspectivas de actuación en Educación Física* (pp. 229-425). Murcia: Universidad de Murcia.
- Perula, L. A., Lluch, C., Ruiz, R., Espejo, J., Tapia, G., y Mengual P. (1998). Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses. *Revista Española de Salud Pública*, 72 (3), 233-244.
- Raitakari, O. T., Taimela, S., Porka, K., Telama, R., Välimäki, I., Åkerblom, H. K., et al. (1997). Associations between physical activity and risk factors for coronary heart disease: the cardiovascular risk in young finns study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 29 (8), 1055-1061.
- Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. BOE nº 149 de 23 de junio de 1981.
- Rhodes, L. (2001). Toward an anthropology of prisons. *Annual Review of Anthropology*, 3, 65-83. doi: 10.1146/annurev.anthro.30.1.65
- Ríos, M. (2004). La educación física en los establecimientos penitenciarios de Catalunya. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 15, 69-82.
- Romo, V. (2010). Efectos de la actividad física en las personas mayores: Recomendaciones y líneas guía. En A. Díaz, A. Martínez-Moreno y V. Morales (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad* (pp. 175-198), Murcia, España.
- Sabo, D. (2001). Doing time, doing masculinity: sports and prison. En D. Sabo (ed.), *Prison Masculinities* (pp. 61-66). Philadelphia: Temple University Press.
- Šafaříková, S. (2011). The influence of football on the personal development of children in Uganda. *Journal of Human sport and exercise*, 7 (1), 173-177. doi: 10.4100/jhse.2012.7.Proc1.19
- Scarfó, F. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derechos Humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, 291-324.
- Wagner, M., McBride, R., y Crouse, S. (1999). The effects of weight-training exercise on aggress. *Prison Service Journal*, 79, 72-89.

Abstract

Relationship between physical activity level, education and remaining time of sentencing and professional interests of prisoners of the penitentiary "Jaén II"

INTRODUCTION. This article exhibit the results of a study orientated to show the association between physical activity level, studies level and remaining years of sentence with regard to professional interests in the prison population. **METHOD.** It's an descriptive–correlational investigation in which 158 male inmates of Penitentiary Center "Jaén II", chosen by random sampling. Data analysis has been based on the calculation of basic descriptive statistics variables and linear regression, binary logistic regression, analysis of variance and covariance. **RESULTS.** They show how the inmates with studies have more professional interests linked with military-safety; the same applies to those with physical inactivity. The inmates with low studies level, which is the majority of them, present wide spread apathy to professional field. Those whose sentence is reduced more than three years, have more, than twice as likely, that the field of adventure and risk not justifying departure. **DISCUSSION.** The main conclusion of the study shows differences from previous investigations in penitentiary context and show how there is a positive association between level studies and professional interests and preferences of inmates. In the same way, it is found that the failure to practice any physical activity involves an interest in professions related to physical activity itself, becoming a strong motivator for inmates who see a future sports career opportunity that will route their reintegration.

Keywords: Jail, Physical activity, Professional interests, Studies, Job, Prisoner, Reintegration.

Résumé

Relation parmi le niveau d'activité physique, les études, le temps qui leur reste à prison et des intérêts professionnels des prisonniers du centre pénitentiaire "Jaén II"

INTRODUCTION. Cet article est le résultat d'une étude qui vis à mettre en évidence la relation parmi le niveau d'activité physique, le niveau d'études et le reste des années qui restent à prison et des intérêts professionnels dans les prisonniers. **METHODE.** Cette étude a pris en compte 158 hommes choisis au hasard et incarcérés dans la prison "Jaén II". Les données récoltées ont été obtenus à partir des calculs statistiques, des techniques de régressions linéaires et des analyses des variances et covariances. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus ont montré que autant les prisonniers qui ont fait des études que ceux qui ne font pas d'activité sportive, sont fortement intéressés vers les activités relationnées avec le domaine militaire et de la sécurité. Pourtant, les prisonniers qui ont un niveau bas d'études, c'est à dire, la plupart, montrent une apatie généralisée vers les activités professionnels. Au ceux qui reste plus de trois années présentent plus que le double de probabilité de n'être pas motivés par le domaine de l'aventure et du risque, par rapport ceux qui ont de peines plus courtes. **DISCUSSION.** La conclusion principale de notre étude est qu'il existe une association positive parmi le niveau d'études et, les intérêts et les préférences professionnelles dans les prisonniers. De manière égale on éprouve que la manque d'activité physique est relié avec l'intérêt pour professions relationnées avec l'activité physique, donc, les recluses y voient une possibilité professionnelle future qui leur facilite son insertion sociale.

Mots clés: *Prison, activité physique, intérêts professionnels, études, travail, prisonnier, réinsertion.*

Perfil profesional de los autores

Antonio Pantoja Vallejo (autor de contacto)

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Profesor titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Responsable del Grupo de Investigación IDEO (HUM 660). Sus líneas de investigación se centran en la orientación educativa y la tutoría.

Correo electrónico de contacto: apantoja@ujaen.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Campus Las Lagunillas, Edificio C5, Despacho 236, 23071 Jaén.

Jesús Ruiz-Leyva

Máster en Investigación y Docencia en Ciencias de la actividad Física y Salud por la Universidad de Jaén. Componente del Grupo de Investigación AFAES (HUM 943). Sus líneas de investigación son la actividad física aplica a la educación y salud.

Correo electrónico de contacto: leyva_1987_20@hotmail.com

Emilio J. Martínez-López

Doctor en Educación Física por la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada. Profesor titular del Área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén. Director del Máster Oficial y en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y Salud. Responsable del Grupo de Investigación Actividad Física aplicada a la Educación y Salud —AFAES— (HUM 943).

Correo electrónico de contacto: emilioml@ujaen.es

APRENDER A PROGRAMAR ‘APPS’ COMO ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR EN ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD

To learn programming ‘apps’ as curriculum enrichment on gifted students

MARCOS ROMÁN GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66401

Fecha de recepción: 25/04/2014 • Fecha de aceptación: 08/07/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Marcos Román González. Email: mroman@edu.uned.es

Fecha de publicación online: 15/09/2014

INTRODUCCIÓN. En la sociedad actual, la programación informática se está constituyendo como una competencia básica que permite participar eficazmente en un mundo repleto de objetos digitales. En este contexto, nos preguntamos sobre la posibilidad y deseabilidad de aprender a programar aplicaciones (“apps”) para dispositivos móviles como enriquecimiento curricular en alumnado de alta capacidad. Tras la exploración inicial del problema, se fundamenta una triple hipótesis: a) aprender a programar “apps” es adecuado para alumnado de alta capacidad, dado que existe correspondencia entre las demandas de la tarea y las características cognitivas, creativas y de personalidad de los más capaces; b) es viable, dado que pueden establecerse metodologías didácticas a distancia y soportadas tecnológicamente, a través de cursos en línea y en abierto con tutorización esporádica, que se adaptan a su estilo de aprendizaje; c) es relevante, dado que les permite generar un producto final de creciente uso, utilidad y valoración social, y que potencialmente puede ser puesto a disposición de inmensas audiencias reales y globales. **MÉTODO.** Para el contraste de las anteriores hipótesis, se realiza una revisión sistemática con los siguientes criterios: artículos académicos publicados en revistas científicas en el periodo 2000-2013, en lengua inglesa o española, y catalogados en alguna de las bases de datos siguientes: ERIC, PsycINFO y EconLit; con arreglo al booleano de búsqueda: TX gift* AND TX program* AND TX (comput* OR tablet*). **RESULTADOS.** Se obtienen 67 referencias, de cuyo análisis se deriva que la hipótesis de viabilidad es objeto de contraste en el 62,7% de los artículos, seguida de la hipótesis de adecuación (44,8%) y de relevancia (19,4%). **DISCUSIÓN.** Se evidencia que la programación de “apps” supondría un enriquecimiento curricular significativo y completo para los alumnos más capaces, pues implicaría profundizar respectivamente en el contenido, en el proceso y en el producto de su aprendizaje.

Palabras clave: Alta capacidad, Enriquecimiento curricular, Aprendizaje electrónico, Programación, Codificación, Ciencias de la computación.

Introducción

Desde la LOGSE (1990) hasta el momento actual, la atención a la diversidad del alumnado en España se ha confiado fundamentalmente a dos tipos de medidas: medidas de tipo curricular (diversificación curricular, opcionalidad u optatividad, repetición de curso y aceleración de curso), y medidas de tipo organizativo. En la práctica, viene siendo la aceleración de curso (o flexibilización), la medida más comúnmente adoptada para el caso de los alumnos y alumnas de alta capacidad (RD 943/2003). La aceleración es frecuentemente aplicada de manera reduccionista como “salto de curso” puro y duro, sin ninguna modificación curricular asociada; y así entendida no es la forma ideal de atender las necesidades educativas específicas de estos alumnos (Jiménez Fernández, 2010).

Con respecto a la diversificación curricular como medida de atención para los más capaces, en la realidad de nuestras aulas se ha traducido casi exclusivamente en “adaptaciones curriculares no significativas”, es decir, en adaptaciones que no modifican los objetivos nucleares del currículo que deben ser alcanzados por el estudiante a final de curso; cristalizando en programas de enriquecimiento curricular parcial, solo focalizados en la mera ampliación de contenidos (Jiménez Fernández y García Perales, 2013).

Así pues, no se han venido contemplando “adaptaciones curriculares significativas” para alumnos de alta capacidad. Sin embargo, para estos sujetos “las adaptaciones curriculares significativas habrían tenido pleno sentido pero no para rebajar los mínimos establecidos, sino para superarlos generosamente. En términos práctico vendrían a significar la triple modificación del currículo o en su contenido, proceso y producto” (Jiménez Fernández, 2010: 198). Por tanto creemos justificada la necesidad de buscar, encontrar y diseñar nuevas propuestas de enriquecimiento curricular completo y significativo, que impliquen de manera integrada

la triple dimensión apuntada: contenido, proceso y producto; defendida por diversos autores (Parke, 1989; Renzulli y Reis, 1991).

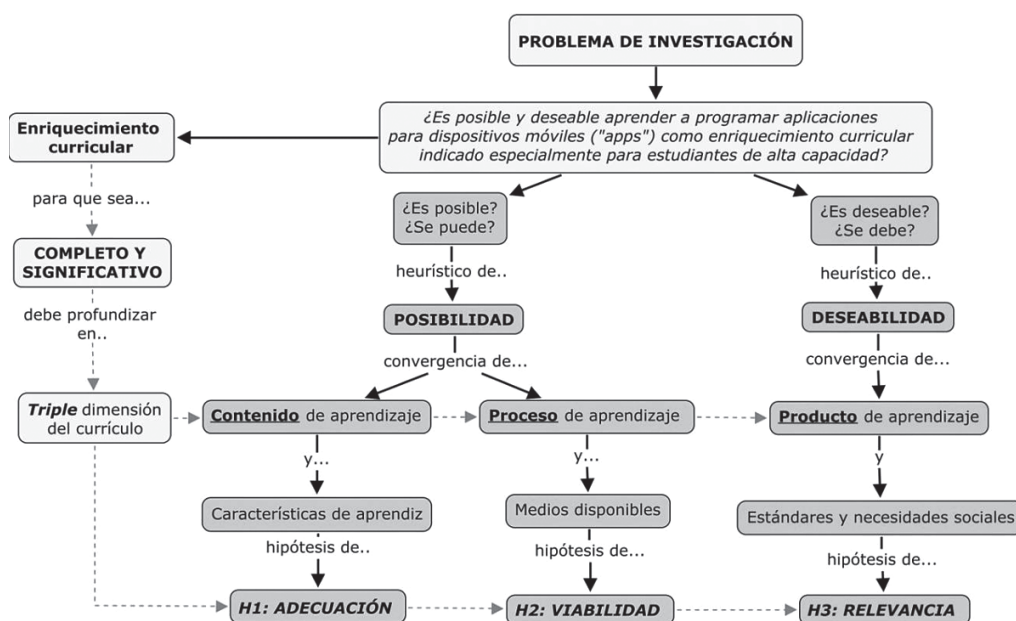
Por otro lado, en la sociedad actual la programación informática se está constituyendo como una competencia básica que permite participar eficazmente en un mundo repleto de objetos digitales (Belshaw, 2013; Resnick, 2013). Estar códigoalfabetizado (“*code-literate*”), esto es, ser capaz de leer y escribir con los lenguajes de programación y pensar computacionalmente, emerge como un requerimiento de las sociedades avanzadas del siglo XXI (Dans, 2013; Prensky, 2008; Rushkoff, 2012).

En este contexto, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿es posible y deseable aprender a programar aplicaciones (“*apps*”) para dispositivos móviles (“*smartphones*” y “*tablets*”) como enriquecimiento curricular indicado especialmente para alumnos y alumnas de alta capacidad? Una delimitación inicial del problema se ilustra en el gráfico 1.

A continuación exploramos y fundamentamos las tres hipótesis avanzadas en el gráfico anterior.

Adecuación

La programación de “*apps*” es una tarea que exige, esencialmente, manejar de manera sistemática, sostenida y orientada un lenguaje de programación (p.ej.: Java, HTML5, C++, Ruby, Python, etc.), compuesto por diversas funciones y parámetros; en orden a crear un aplicación funcional e integrada (Román, 2014). En este sentido, se adecua al estilo cognitivo de los sujetos de alta capacidad, caracterizado por la habilidad para manejar abstracciones y sistemas de símbolos a niveles altos de formalización; de manera que una inferencia curricular habitual señalada para los más capaces haya sido la introducción en su aprendizaje de lenguajes simbólicos y formales, como la música,

GRÁFICO 1. Delimitación inicial del problema de investigación


las matemáticas, las lenguas extranjeras o la informática (VanTassel-Baska, 1989). Igualmente, Webb (1993) ha señalado como características propias de los niños con alta capacidad, entre otras, su intensa concentración, su atención amplia y sostenida en áreas de interés y la persistencia en su comportamiento dirigido hacia objetivos; lo que dibuja un perfil motivacional propicio para tareas de programación.

Desde otro punto de vista, las tareas de programación exigen establecer relaciones formales, analogías, y procesos de inducción y memoria; en la línea del llamado pensamiento fluido (Cattell, 1963) en el cual destacan los sujetos de alta capacidad independientemente del ambiente cultural de procedencia. En esta misma línea, la programación, al igual que el manejo sistemático de otros lenguajes formales como la matemática, es un campo sin "efecto techo" en el sentido de que la persona puede ir adquiriendo casi *ad infinitum* niveles sucesivos

de dominio, cada uno de los cuales apoyado en el anterior; promoviendo así dinámicas de desarrollo y entrenamiento sistemático del talento, tal y como se viene defendiendo desde hace años en el ámbito de la alta capacidad (Gagné, 1991).

Además, la programación de "apps" no es mera recreación en el manejo de símbolos que se agotan en sí mismos, sino que aspira a crear un producto original, novedoso y útil. En este sentido es una tarea que exige creatividad; rasgo que ha venido incorporándose progresivamente en las definiciones de alta capacidad (Guilford, 1967; Renzulli, 1978). Igualmente, la programación de "apps" es una tarea acorde con modelos como el de Torrance (1986) sobre pedagogía de la creatividad, dado que demanda poner en juego habilidades en las cinco categorías de pensamiento creativo: pensamiento fluido (o generar gran cantidad de soluciones); flexible (o generar soluciones diferentes a

partir de los mismos principios); original (o generar soluciones novedosas y de síntesis); elaborativo (o embellecer las soluciones obtenidas); y evaluativo (o escoger y decidir entre las soluciones en función de las apreciaciones propias y ajenas).

Finalmente, la programación de “apps” exige altas dosis de metacognición al implicar un continuo control y evaluación de múltiples procesos cognitivos de orden inferior que se van desplegando “en paralelo”: la programación demanda conjugar simultáneamente las tareas analíticas de escritura de código con la perspectiva sintética del producto final generado, la aplicación, que debe funcionar como un todo integrado. En este sentido, se ha señalado la superioridad metacognitiva de los sujetos de alta capacidad (Cheng, 1993; Sternberg, 1991).

Viabilidad

Se ha señalado que, en general, el estilo de aprendizaje de los alumnos de alta capacidad puede caracterizarse de autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo (Jiménez Fernández, 2010); beneficiándose notablemente con las observaciones y correcciones del profesor o experto a su trabajo.

En este sentido, Benbow (1991) señala como metodologías especialmente adecuadas para el aprendizaje de alumnos de alta capacidad: las que contemplan el progreso continuo e individualizado (a través de currículos bien definidos y estructurados, o modulares, en el que el ritmo de avance es marcado por el propio alumno); los cursos a distancia, dado la gran capacidad de estos alumnos para el aprendizaje autónomo y autorregulado; y el uso de mentores, especialistas o expertos en campos determinados que se prestan a asesorar al alumno durante un tiempo fijado.

Por otro lado, Tourón (2008) ha señalado las posibilidades y ventajas de las metodologías

de enseñanza-aprendizaje a distancia con soporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), o “e-learning”, para atender las necesidades educativas específicas de los alumnos de alta capacidad. Así, señala como el “e-learning” permite, por ejemplo: disponer de un tutor a distancia con el cual desarrollar planes de aprendizaje altamente individualizados; interactuar con otros alumnos de otros centros o escuelas, creando comunidades virtuales de aprendizaje; individualizar el ritmo y el contenido de aprendizaje, etc. Por tanto, parece que la metodología a distancia con soporte tecnológico, con contenidos bien definidos y modulares, y con sistema de apoyo tutorial o mentores, sería la más viable, desde un punto de vista didáctico, para la enseñanza-aprendizaje de la programación de “apps” en alumnos de alta capacidad. A esta viabilidad didáctica, se le suma la viabilidad económica propia de estos sistemas metodológicos, que funcionan como “economías de escala”.

La realidad reafirma dicha viabilidad. Actualmente, comenzamos a encontrar ejemplos de cursos a distancia cuyo objetivo es que el alumno aprenda a programar y desarrollar aplicaciones para dispositivos móviles, y que siguen los principios metodológicos señalados. Detectamos dos tipos básicos: cursos con matrícula y coste económico, por ejemplo, “Iniciación al desarrollo de Apps en iOS6 para iPhone y iPad (Aprendiz de iOS)” o “Desarrollo Rápido de Aplicaciones Android en el Aula de ESO, Bachillerato y FP” promovidos ambos desde la Fundación UNED (FUNED, 2013, 2014); y cursos MOOC (“Massive Online Open Courses”), abiertos y gratuitos, bien orientados al desarrollo de “apps” en el ámbito empresarial como “Emprendimiento y App Inventor” (UnX, 2014), bien en el ámbito educativo como “MIT – App Inventor”(Massachusetts Institute of Technology, 2014), “Khan Academy – Computer Programming” (Khan Academy, 2014) o “Touch Develop” (Microsoft Research, 2014).

Relevancia

En los últimos cinco años, las aplicaciones para dispositivos móviles o “apps” han ido adquiriendo de manera vertiginosa una emergente relevancia, configurándose como productos de creciente uso, utilidad y valoración social; y que son puestos a disposición de inmensas audiencias reales y globales.

Así, la tienda en línea de aplicaciones de Apple, o “App Store”, dispone de un catálogo de más de 850.000 “apps”, de ellas 350.000 son para tabletas iPad. Desde su creación en 2007, “App Store” acumula 45.000 millones de descargas, en ritmo creciente y exponencial (Jiménez Cano, 2013).

En este contexto, no es de extrañar que la figura del programador de “apps” esté cobrando auge social y económico. Saltan a la prensa noticias como la de Nick D'Aloisio, un adolescente de 17 años que recientemente ha diseñado una “app” llamada “Summly”, que reduce el tamaño de las noticias para hacerlas más fáciles de utilizar en la pantalla de un móvil, y que ha vendido a Yahoo! por 23 millones de euros (Agencia Efe, 2013). Otros ejemplos de jóvenes desarrolladores de “apps” son Thomas Suárez (2011) o Lyndsey Scott (29 años, mujer, modelo afroamericana), que rompe todos los clichés respecto a la figura del “coder” (Khorram, 2014).

Empieza a debatirse abiertamente en el foro público sobre la conveniencia de que nuestros estudiantes aprendan a programar como se aprende a leer (Silió, 2013), con el objetivo de formar a creadores de aplicaciones, y no solo a meros consumidores. Reconociéndose progresivamente cómo este aprendizaje potencia la creatividad y la mente lógica. Y es que un número creciente de países enseña a los alumnos a escribir código: Estonia, Reino Unido (Curtis, 2013). Y ya existen iniciativas institucionales y transnacionales como “MIT – App Inventor” (Massachusetts Institute of Technology, 2014), que pretender difundir la programación de

“apps” como una competencia digital esencial para los jóvenes de la actual sociedad 2.0. Y centros educativos en España que comienzan a recoger ese guante (Agencia Efe, 2014)

Así pues, parece quedar fundamentada la siguiente triple hipótesis (gráfico 2):

1. Aprender a programar “apps” es adecuado para el alumnado de alta capacidad dado que existe correspondencia entre las demandas de la tarea y las características cognitivas, creativas y de personalidad de los más capaces, en especial, su alta habilidad para el manejo de lenguajes abstractos y formales.
2. Aprender a programar “apps” es viable y económico para el alumnado de alta capacidad dado que para ello se pueden establecer fácilmente metodologías didácticas a distancia y soportadas tecnológicamente, a través de cursos en línea y en abierto con tutorización esporádica, que se adaptan perfectamente al estilo de aprendizaje de estos sujetos.
3. Aprender a programar “apps” es adquirir una habilidad emergente y relevante, para los estudiantes actuales en general y para los más capaces en particular, dado que les permite generar un producto final, la aplicación, de creciente uso, utilidad y valoración social, y que potencialmente puede ser puesto a disposición de inmensas audiencias reales y globales.

Método

Una vez delimitado nuestro problema de investigación, y enunciadas nuestras hipótesis de manera fundamentada, nos proponemos realizar una revisión sistemática de fuentes cuyos objetivos se explicitan a continuación:

- *Objetivo general:* encontrar publicaciones que contrasten la posibilidad y deseabilidad de aprender a programar

indicado para...
"TABLA V"
... de la
metodología
con...
Cursos "on-line"
masivos
A su propio ritmo, con
Educativos
que se adaptan
indicado para...

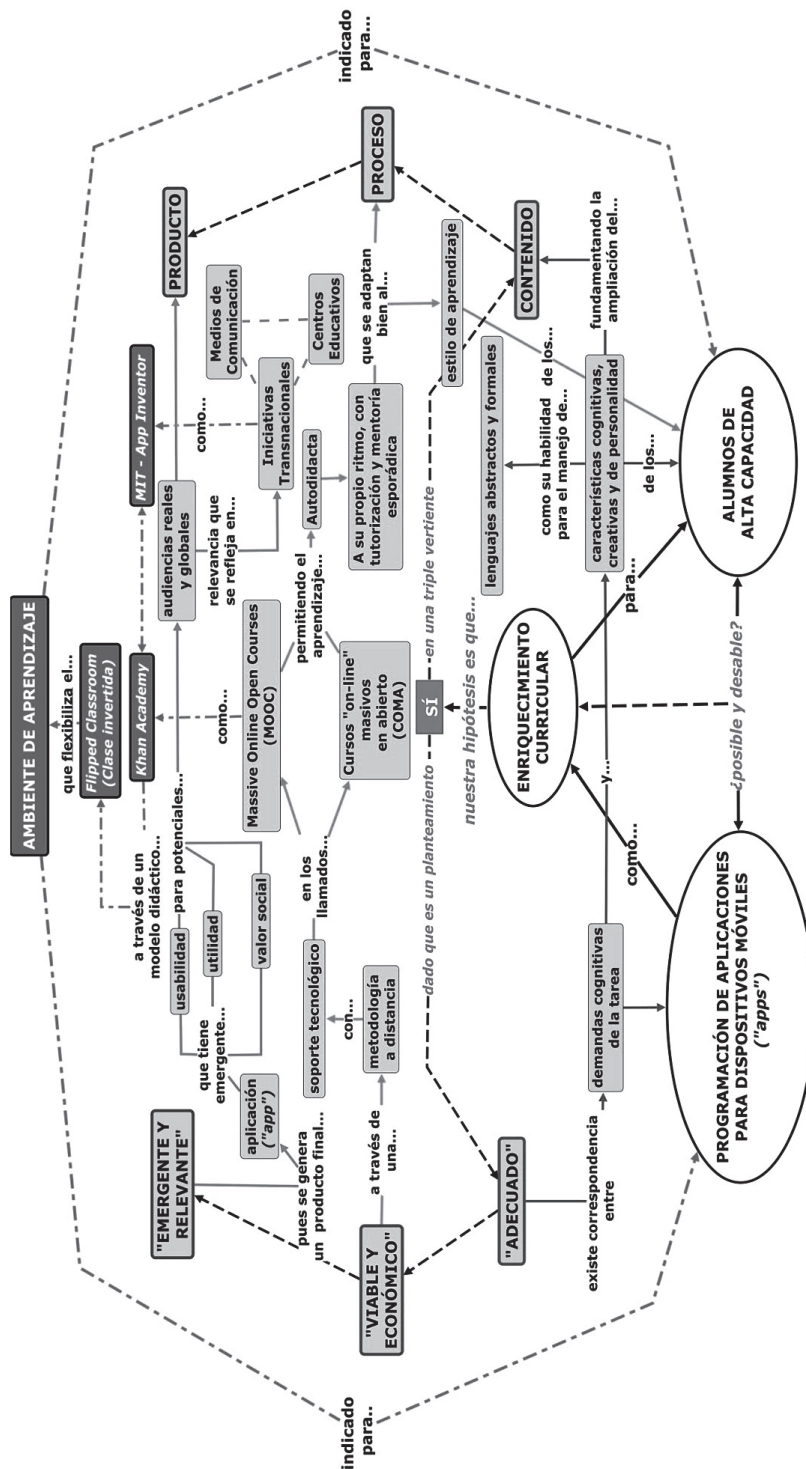
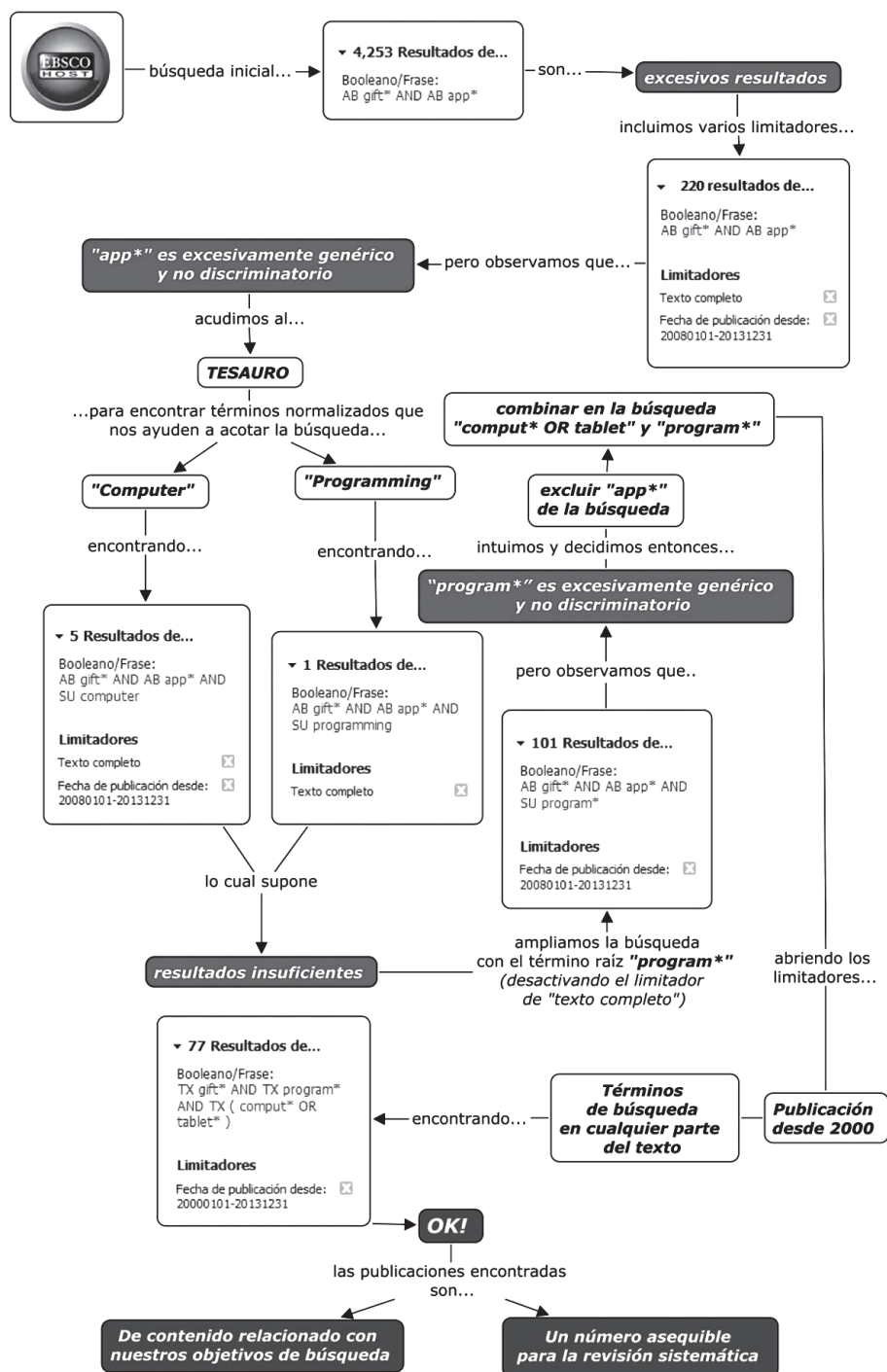


GRÁFICO 3. Proceso de fijación de parámetros de búsqueda



aplicaciones para dispositivos móviles (“apps”) como enriquecimiento curricular indicado especialmente para alumnado de alta capacidad.

- *Objetivo específico 1:* encontrar publicaciones que sometan a contraste la Hipótesis de Adecuación (H_1)
- *Objetivo específico 2:* encontrar publicaciones que sometan a contraste la Hipótesis de Viabilidad (H_2)
- *Objetivo específico 3:* encontrar publicaciones que sometan a contraste la Hipótesis de Relevancia (H_3)

Proceso de fijación de los parámetros de búsqueda

Para acometer estos objetivos comenzamos un proceso exploratorio en la base de datos especializada en Educación, ERIC (Ebsco), que nos permite fijar finalmente unos parámetros de búsqueda adecuados para nuestra revisión sistemática. El conjunto del proceso que se diagrama a continuación fue realizado inicialmente en el mes de julio de 2013, y replicado en abril de 2014 (gráfico 3).

Llegados a estos parámetros de búsqueda, se replica la misma en las siguientes bases de datos: ERIC (ProQuest), especializada también en educación, que arroja 83 resultados; PsycINFO, especializada en psicología, que devuelve 59 resultados; y EconLit, especializada en economía, que

devuelve 17 resultados. Se ilustra comparativamente en la tabla 1.

Criterios de inclusión y de exclusión

A partir de la tentativa anterior, en orden a realizar una revisión sistemática *eficaz* (que cumpla con nuestros objetivos de búsqueda) y *eficiente* (con un número asequible de elementos a analizar); optamos por los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones catalogadas en las bases de datos: ERIC (Ebsco), ERIC (ProQuest), PsycINFO, y EconLit.
- Que respondan al booleano de búsqueda: *TX gift* AND TX program* AND TX (comput* OR tablet*)*
- Que hayan sido publicadas desde el año 2000 hasta el 2013, ambos incluidos.
- Que hayan sido publicadas en lengua inglesa o española.
- Que respondan a un tipo de publicación “*Journal Article*”, es decir, “Artículo de Revista Científica”.

Serán criterios de exclusión:

- En el caso de las publicaciones catalogadas exclusivamente en la base de datos EconLit, especializada en Economía, y dado que es algo tangencial a nuestros objetivos de búsqueda; se excluyen aquellas publicaciones en cuyo “Título” no

TABLA 1. Comparativa de resultados de búsqueda por bases de datos

Base de datos	Booleano de búsqueda	Campo de búsqueda	Limitadores	Resultados de búsqueda
ERIC (Ebsco)	gift* AND program* AND (comput* OR tablet*)	All Text	Publicación 2000-2013	77
ERIC (ProQuest)				83
PsycINFO				59
EconLit				17

haya indicio alguno de relación con nuestro problema de investigación.

- Tipos de publicaciones distintos a “*Journal Article*”; por ejemplo, informes, tesis, disertaciones, actas de congresos, etc., quedan excluidas de nuestra revisión.

Procedimiento de tabulación

Recopilamos en el gestor bibliográfico RefWorks todas las publicaciones que cumplan con los criterios fijados anteriormente, eliminando duplicados. De cara a su posterior análisis y presentación de resultados, cada referencia es tabulada en una hoja de datos en las siguientes variables: ¿Publicación arbitrada? (sí / no); Naturaleza (Investigación, Experiencia, Ensayo...); Autor/es; Título; Revista de publicación; Año de publicación; Idioma; Nivel educativo sobre el que trata; Base/s de dato/s en las que se encuentra. Y ¿Adecuación?, ¿Viabilidad? y ¿Relevancia?’ (sí / no), en función de si se encuentran o no en el respectivo *abstract* evidencias de contraste de las distintas hipótesis.

Resultados

Atendiendo a los criterios de inclusión y de exclusión fijados, obtenemos los siguientes resultados: 67 artículos académicos publicados en revistas

científicas en el periodo 2000-2013, en lengua inglesa o española; y catalogados en alguna de las bases de datos incluidas en la revisión. De ellos, 60 artículos (89,6%) corresponden a revistas arbitradas (habitualmente por el sistema de “*peer review*” o “doble ciego”) y 7 (10,4%) a revistas no arbitradas.

Con respecto a la naturaleza u orientación de los 67 artículos obtenidos, se representa en la siguiente tabla 2.

Con respecto a la autoría de los artículos, se detectan algunos nombres recurrentes de investigadores. En concreto, destacan Del Siegle, profesor de la Universidad de Connecticut especialista en alta capacidad, con 7 artículos (Siegle, 2003, 2004, 2005, 2009, 2011, 2013; Siegle y Powell, 2004); Paula Olszewski-Kubilius, directora del *Northwestern University's Center for Talent Development (CTD)*, con 3 artículos (Olszewski-Kubilius, 2001; Olszewski-Kubilius y Lee, 2004, 2005); y James Gentry, formador de formadores en la *Tarleton State University*, con 2 artículos (Gentry, 2008; Gentry, Fowler y Nichols, 2007). El resto de autores recogidos en la revisión sistemática solo aportan un artículo.

Con respecto a las revistas científicas en las cuales han sido publicados los artículos, se representan en el gráfico 4 de mayor a menor número de referencias (en la categoría “Otros” se agrupan las revistas que solo aportan un artículo a la revisión).

TABLA 2. Naturaleza u orientación de los artículos revisados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Research</i> (investigación empírica)	29	43,3	43,3
<i>Descriptive</i> (descripción de una experiencia)	24	35,8	79,1
<i>Evaluative</i> (investigación evaluativa)	8	11,9	91,0
<i>Opinion Paper</i> (ensayo de opinión)	4	6,0	97,0
<i>Book Review</i> (recensión de libro)	1	1,5	98,5
<i>Special Issue</i> (número especial: monográfico)	1	1,5	100,0
Total	67	100,0	

De los 67 artículos revisados, en 49 (73,1%) se tuvo acceso *on-line* al texto completo del mismo; en los 18 restantes (26,9%) solo se pudo acceder al correspondiente *abstract*. Y solo 1 artículo fue escrito en lengua española (Hernández y Borges, 2005); los 66 restantes están publicados en lengua inglesa.

Con respecto al año de publicación de los artículos, se representa en el gráfico 5.

Con respecto a las bases de datos en las que se catalogan los artículos, en la tabla 3 se presenta la contingencia de aparición de los mismos en las distintas bases consultadas.

GRÁFICO 4. Revistas de publicación de los artículos revisados

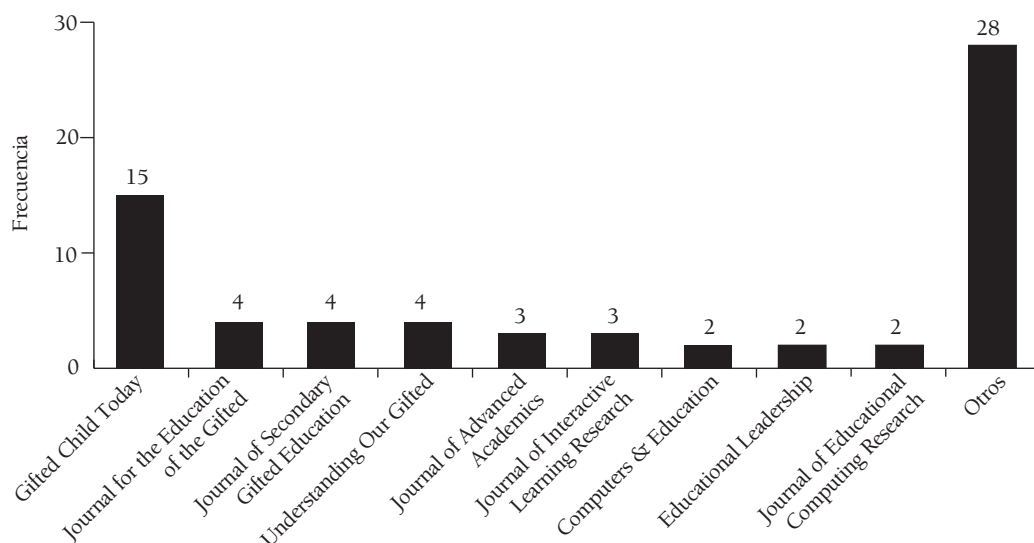


GRÁFICO 5. Año de publicación de los artículos revisados

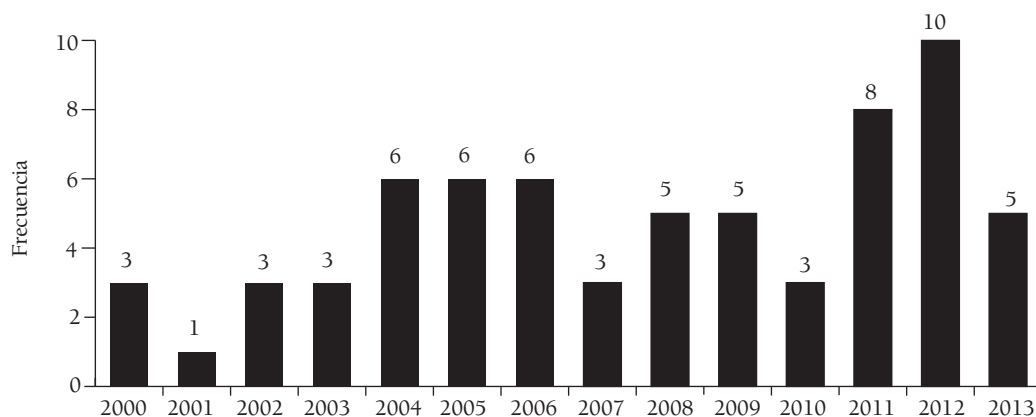
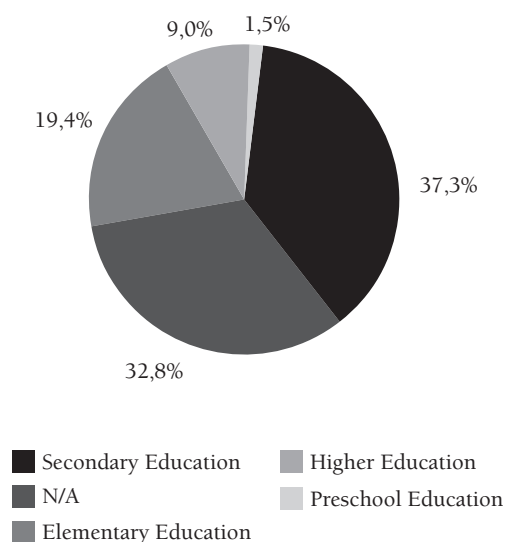


TABLA 3. Contingencia de aparición de los artículos en las distintas bases de datos

Base de datos	... en exclusiva	... también en ERIC (Ebsco)	... también en ERIC (ProQuest)	... también en PsycINFO	... también en EconLit	TOTAL
ERIC (Ebsco)	0 (0%)	-	43 (100%)	6 (14%)	0 (0%)	43 (100%)
ERIC (ProQuest)	2 (4%)	43 (96%)	-	6 (13%)	0 (0%)	45 (100%)
PsycINFO	21 (78%)	6 (22%)	6 (22%)	-	0 (0%)	27 (100%)
EconLit	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	-	1 (100%)

Con respecto al nivel educativo sobre el que tratan los artículos revisados, se representa en el gráfico 6.

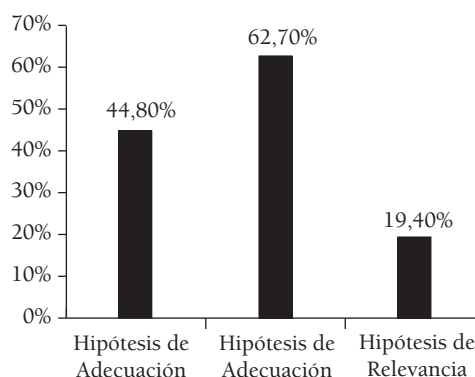
GRÁFICO 6. Nivel educativo sobre el que tratan los artículos revisados



Finalmente, con respecto a si se encuentran o no en el *abstract* de los respectivos artículos, indicios que permitan contrastar las hipótesis específicas planteadas (gráfico 7):

- En 30 de los 67 *abstract* (44,8%) se encontraron indicios para contrastar la Hipótesis de Adecuación (H_1).
- En 42 de los 67 *abstract* (62,7%) se encontraron indicios para contrastar la Hipótesis de Viabilidad (H_2).
- En 13 de los 67 *abstract* (19,4%) se encontraron indicios para contrastar la Hipótesis de Relevancia (H_3).
- Solo en 6 de los 67 *abstract* (8,9%) no se encontró indicio alguno.

GRÁFICO 7. Porcentaje de artículos revisados en cuyo *abstract* se encuentran indicios para el contraste de las respectivas hipótesis específicas enunciadas



En relación con el punto anterior, en la siguiente tabla 4 se detallan para las 67 referencias revisadas, los indicios encontrados en cada una de ellas para el contraste de las distintas hipótesis específicas enunciadas.

Discusión

Al comienzo de este trabajo enunciábamos el problema de investigación, formulábamos las hipótesis y, en consonancia, establecíamos los

TABLA 4. Indicios de contraste encontrados en los *abstract* de las 67 referencias revisadas

Indicios encontrados en el abstract...	Nº de artículos	Referencias
... ningún indicio...	6 (8,9%)	Gombachika y Khangamwa (2013); Gould <i>et al.</i> (2012); Huang <i>et al.</i> (2011); Nikolova y Taylor (2003); Plummer <i>et al.</i> (2011); Prince <i>et al.</i> (2012)
... solo para la Hipótesis de Adecuación...	13 (19,4%)	Coxon (2012); Hoover y Stanley (2009); Kim (2011); Kim <i>et al.</i> (2013); Mann (2006); O'Brien <i>et al.</i> (2005); Olszewski-Kubilius y Lee (2005); Quartararo (2002); Salaman (2008); Siegle (2005); Siegle y Powell (2004); Sullivan y Lin (2012); Zhuang y Morgera (2007)
... solo para la Hipótesis de Viabilidad...	22 (32,8%)	Adams y Cross (2000); Besnoy <i>et al.</i> (2012); Blair (2011); Bohemia y Ghassan (2012); Bullard (2005); Cope y Suppes (2002); De Wet (2006); Eristi (2012); Grimes y Warschauer (2008); Hernández y Borges (2005); Koivunen (2009); Larson y Murray (2008); McLester (2012); Olszewski-Kubilius y Lee (2004); Pedersen y Liu (2002); Shaklee y Landrum (2000); Siegle (2003); St. Cyr (2004); Thomson (2010); Weber y Cavanaugh (2006); Yang <i>et al.</i> (2011); Zucker (2009)
...solo para la Hipótesis de Relevancia...	4 (6,0%)	Bitzer <i>et al.</i> (2007); Gentry (2008); Shivers (2012); Somyürek y Coskun (2013)
...para la Hipótesis de Adecuación + Hipótesis de Viabilidad...	13 (19,4%)	Burns (2006); Chan <i>et al.</i> (2010); Clark (2005); Dove y Zitkovich (2003); Gadaniadis <i>et al.</i> (2011); Gilbert-Macmillan (2000); Lee (2011); Olszewski-Kubilius (2001); Rotigel y Fello (2004); Siegle (2009); Suppes <i>et al.</i> (2013); Wilson <i>et al.</i> (2012); Ysseldyke <i>et al.</i> (2004)
...para la Hipótesis de Adecuación + Hipótesis de Relevancia...	2 (3,0%)	Connolly (2010); Siegle (2004)
...para la Hipótesis de Viabilidad + Hipótesis de Relevancia...	5 (7,5%)	Eckstein (2009); Gentry <i>et al.</i> (2007); Siegle (2013); Sun <i>et al.</i> (2006); Wurst <i>et al.</i> (2008)
... para las 3 Hipótesis	2 (3,0%)	Reid y Roberts (2006); Siegle (2011)
TOTAL	67 (100%)	

objetivos de búsqueda para la revisión sistemática. En 61 de los 67 artículos revisados (91%) se encontraron indicios en el correspondiente *abstract* para someter a contraste al menos una de las hipótesis específicas: Adecuación (H_1), Viabilidad (H_2) y Relevancia (H_3). Podemos pues afirmar la eficacia del procedimiento de búsqueda, dado que la práctica totalidad de los artículos revisados contienen indicios de información conducente a la contrastación de las hipótesis.

La hipótesis sobre la que se encuentran mayor número de indicios de contraste es la de Viabilidad (H_2): un total de 42 artículos (62,7%). En términos globales, estos indicios se refieren a la implantación de metodologías de 'e-learning' (a distancia y con soporte tecnológico) para la enseñanza-aprendizaje del alumnado en general y para los estudiantes de alta capacidad en particular; mostrando las ventajas de dichas metodologías para la flexibilización, diferenciación e individualización curricular. No es de extrañar que esta sea la hipótesis con mayor número de indicios pues el periodo estudiado, siglo XXI (2000-2013), coincide con la eclosión de Internet y la aparición y extensión del aprendizaje *on-line* a través de la Red (Sacristán, 2013). Parece pues que la hipótesis de viabilidad se encuentra suficientemente sometida a contraste.

A continuación, encontramos un nivel intermedio de indicios de contraste para la hipótesis de Adecuación (H_1): 30 artículos (44,8%). En términos generales, estos indicios se refieren a las especiales características del alumnado talentoso y de alta capacidad en lo relativo al manejo de lenguajes formales, no solo la programación informática, sino también las matemáticas o la música. Esta es una hipótesis ya clásica del campo de la alta capacidad, fundamentada sólidamente a lo largo del siglo XX (Clements, 1986; Clements y Swaminathan, 1995; McAllister, 1993), por lo que no es de extrañar que, ya en el siglo XXI, descienda el número de publicaciones con ese foco. Parece pues que la hipótesis de adecuación se encuentra ya sólidamente sometida a contraste.

Por último, la hipótesis sobre la que se encuentran menor número de indicios de contraste es la de Relevancia (H_3): tan solo 13 artículos (19,4%). En términos generales, estos indicios se refieren al impacto que se produce en el estudiante, tras compartir y publicar en Internet alguno de sus productos de aprendizaje (no solo "apps" sino igualmente otros objetos digitales); que potencialmente son accesibles a una audiencia inmensa y global. No es de extrañar que esta sea la hipótesis con menor número de indicios pues se focaliza en un hecho emergente y reciente: la web 2.0, cuyo nacimiento se suele datar alrededor de 2004 (O'Reilly, 2006) y cuya generalización podemos situar a partir de 2008 (Sacristán, 2013) a raíz de la extensión de las redes sociales; y que se basa en la idea y práctica de que el usuario de la Red no solo se limita a recibir y consumir contenido digital sino también se dispone a generarlo y compartirlo. Parece pues que la hipótesis de relevancia se encuentra aún en vías de contrastación científica, y sobre ella deberían focalizarse las futuras investigaciones.

Como limitación a este trabajo, cabe señalar que el proceso de revisión fue realizado por solo un evaluador. Dado el carácter sistemático de la revisión, y lo explícito de los parámetros de búsqueda y del procedimiento de tabulación, es posible y deseable realizar en un futuro una replicación del estudio con varios evaluadores, que aporte algún índice de fiabilidad como el grado de acuerdo entre jueces.

Se pueden extraer algunas otras conclusiones complementarias derivadas de la revisión sistemática:

- La casi inexistencia de artículos científicos sobre el problema de investigación publicados en lengua española y sobre contextos educativos españoles. Existe pues un vacío por completar en España al respecto.
- Hemos detectado la revista científica más prolífica e interesada sobre el problema

de investigación: *Gifted Child Today*; se trata de una publicación que aúna el foco de la alta capacidad con asuntos de actualidad como la tecnología, frente a revistas más ortodoxas del área como *Gifted Child Quarterly*.

- Con respecto al año de publicación de los artículos, se observa un lento creciendo a lo largo del siglo XXI con un pico destacable en el último trienio: 23 artículos en el periodo 2011-2013; lo que puede ser indicativo de la potencia, actualidad y previsible crecimiento de este campo de estudio.
- Finalmente, hay que destacar la preponderancia de experiencias en la etapa de educación secundaria. Ello da una pista para en un futuro próximo saber dónde acotar los estudios empíricos sobre el problema.

En síntesis, y dando respuesta a nuestro problema de investigación, consideramos que hay

evidencia suficiente en la literatura científica actual para contrastar la posibilidad y deseabilidad de aprender a programar “apps”, como enriquecimiento curricular indicado especialmente para alumnado de alta capacidad. Dicho enriquecimiento sería significativo y completo, al profundizar respectivamente en el contenido, en el proceso y en el producto de su aprendizaje.

Queda pendiente para futuras investigaciones la contrastación empírica de las hipótesis enunciadas en el contexto del sistema educativo español. Ello podría acometerse a través de la implantación y evaluación de un programa educativo con las siguientes coordenadas: a) contenido de aprendizaje: programación de “apps”; b) metodología de aprendizaje: “flipped classroom” (Román, 2013); c) recursos de aprendizaje: “Khan Academy – Computer Programming” o “MIT – App Inventor”; d) etapa educativa: Educación Secundaria (Aula de Tecnología o Matemáticas).

Referencias bibliográficas

- Adams, C. M., y Cross, T. L. (2000). Distance learning opportunities for academically gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (2), 88-96.
- Agencia Efe (27 de marzo de 2013). Nick D'Aloisio, el adolescente de 17 años que ha creado una app de 23 millones. *La Vanguardia.com*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20130327/54369594772/nick-d-aloisio-adolescente-app-47-millones.html>
- Agencia Efe (20 de enero de 2014). Seis mil alumnos de Cataluña aprenden a hacer aplicaciones para móviles. *La Vanguardia.com*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20140120/54399342068/seis-mil-alumnos-de-cataluna-aprenden-a-hacer-aplicaciones-para-moviles.html>
- Belshaw, D. (28 de noviembre de 2013). *This is Why Kids Need to Learn to Code* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://dmlcentral.net/blog/doug-belshaw/why-kids-need-learn-code>
- Benbow, C. (1991). Mathematically talented children: can acceleration meet their educational needs? En N. Colangelo y G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education* (154-165). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Besnoy, K. D., Dantzler, J. A., y Siders, J. A. (2012). Creating a digital ecosystem for the gifted education classroom. *Journal of Advanced Academics*, 23 (4), 305-325. doi:10.1177/1932202X12461005
- Bitzer, J., Schrettl, W., y Schroder, P. J. H. (2007). Intrinsic motivation in open source software development. *Journal of Comparative Economics*, 35 (1), 160-169. doi:10.1016/j.jce.2006.10.001
- Blair, R. (2011). Online learning for gifted students from the parents' perspectives. *Gifted Child Today*, 34 (3), 28-30.

- Bohemia, E., y Ghassan, A. (2012). Globally networked collaborative learning in industrial design. *American Journal of Distance Education*, 26 (2), 110-125.
- Bullard, B. (2005). Catching the tail of the comet: Technology in the classroom. *Understanding our Gifted*, 17 (4), 9-12.
- Burns, A. M. (2006). Integrating technology into your elementary music classroom. *General Music Today*, 20 (1), 6-10.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Chan, Y., Hui, D., Dickinson, A. R. et al. (2010). Engineering outreach: A successful initiative with gifted students in science and technology in Hong Kong. *IEEE Transactions on Education*, 53 (1), 158-171.
- Cheng, P. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly*, 37 (3), 105-112.
- Clark, L. (2005). Gifted and growing. *Educational Leadership*, 63 (3), 56-60.
- Clements, D. H. (1986). Effects of Logo and CAI environments on cognition and creativity. *Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 309-318. doi:10.1037/0022-0663.78.4.309
- Clements, D. H., y Swaminathan, S. (1995). Technology and School Change New Lamps for Old? *Childhood Education*, 71 (5), 275-281. doi:10.1080/00094056.1995.10522619
- Connolly, T. (2010). Review of outliers: The story of success. *Journal of Behavioral Decision Making*, 23 (3), 331-333. doi:10.1002/bdm.693
- Cope, E. W., y Suppes, P. (2002). Gifted students' individual differences in distance-learning computer-based calculus and linear algebra. *Instructional Science*, 30 (2), 79-110.
- Coxon, S. V. (2012). Innovative allies: Spatial and creative abilities. *Gifted Child Today*, 35 (4), 277-284.
- Curtis, S. (4 de noviembre de 2013). Teaching our children to code: a quiet revolution. *The Telegraph.uk*. Recuperado de <http://www.telegraph.co.uk/technology/news/10410036/Teaching-our-children-to-code-a-quiet-revolution.html>
- Dans, E. (28 de septiembre de 2013). *Programación, niños y escuelas: el reto del momento* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.enriquedans.com/2013/09/programacion-ninos-y-escuelas-el-reto-del-momento.html>
- De Wet, C. F. (2006). Beyond presentations: Using PowerPoint as an effective instructional tool. *Gifted Child Today*, 29 (4), 29-39.
- Dove, M. K., y Zitkovich, J. A. (2003). Technology driven group investigations for gifted elementary students. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 15, 223-241.
- Eckstein, M. (2009). Enrichment 2.0 gifted and talented education for the 21st century. *Gifted Child Today*, 32 (1), 59-63.
- Eristi, B. (2012). To learn from teachers at school, ideal teacher or E-learning applications from the perspectives of gifted students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13 (4), 153-166.
- FUNED (2013). *Iniciación al desarrollo de Apps en iOS6 para iPhone y iPad (Aprendiz de iOS)* [Curso en línea]. Recuperado de <http://www.fundacion.uned.es/actividad/idactividad/4750>
- FUNED (2014). *Desarrollo Rápido de Aplicaciones Android en el Aula de ESO, Bachillerato y FP* [Curso en línea]. Recuperado de http://formacionpermanente.fundacion.uned.es/tp_actividad/idactividad/7258
- Gadanidis, G., Hughes, J., y Cordy, M. (2011). Mathematics for gifted students in an Arts and Technology rich setting. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (3), 397-433.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo y G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education* (65-80). Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Gentry, J. (2008). E-publishing's impact on learning in an inclusive sixth grade social studies classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, 19 (3), 455-467.
- Gentry, J., Fowler, T., y Nichols, B. (2007). Textbook preferences: The possibilities of individualized learning in social studies with an individualized textbook. *Journal of Interactive Learning Research*, 18 (4), 493-510.
- Gilbert-Macmillan, K. (2000). Computer-based distance learning for gifted students: The EPGY experience. *Understanding our Gifted*, 12 (3), 17-20.
- Gombachika, H. S., y Khangamwa, G. (2013). ICT readiness and acceptance among TEVT students in University of Malawi. *Campus-Wide Information Systems*, 30 (1), 35-43. doi:10.1108/10650741311288805
- Gould, J. C., Staff, L. K., y Theiss, H. M. (2012). The right fit for Henry. *Educational Leadership*, 69 (5), 71-73.
- Grimes, D., y Warschauer, M. (2008). Learning with laptops: A multi-method case study. *Journal of Educational Computing Research*, 38 (3), 305-332.
- Guilford, J. P. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Jorge, C. M., y Borges del Rosal, A. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante herramientas telemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3 (3), 233-252.
- Hoover, A. K., y Stanley, K. O. (2009). Exploiting functional relationships in musical composition. *Connection Science*, 21 (2-3), 227-251. doi:10.1080/09540090902733871
- Huang, L., Cui, Y., Zhang, D., y Wu, S. (2011). Impact of noise structure and network topology on tracking speed of neural networks. *Neural Networks*, 24 (10), 1110-1119. doi:10.1016/j.neunet.2011.05.018
- Jiménez Cano, R. (26 de abril de 2013). Google no puede con la App Store. *El País.com*. Recuperado de http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2013/04/26/actualidad/1366971919_151325.html
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson Educación.
- Jiménez Fernández, C., y García Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24 (1), 7-24.
- Khan Academy (2014). *Computer programming* [Curso en línea]. Recuperado de <http://www.khanacademy.org/computing/cs>
- Khorram, Y. (21 de enero de 2014). She's a beauty and a geek: Supermodel is a coder. *CNN.com*. Recuperado de <http://edition.cnn.com/2014/01/20/tech/web/lyndsey-scott-model-coder/index.html>
- Kim, M. (2011). The relationship between thinking style differences and career choices for high-achieving students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 33 (4), 252-262. doi:10.1080/02783193.2011.603113
- Kim, S., Chung, K., y Yu, H. (2013). Enhancing digital fluency through a training program for creative problem solving using computer programming. *The Journal of Creative Behavior*, 47 (3), 171-199. doi:10.1002/jocb.30
- Koivunen, N. (2009). Collective expertise: Ways of organizing expert work in collective settings. *Journal of Management y Organization*, 15 (2), 258-276. doi:10.5172/jmo.837.15.2.258
- Larson, R. C., y Murray, M. E. (2008). Open educational resources for blended learning in high schools: Overcoming impediments in developing countries. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (1), 85-103.
- Lee, Y. (2011). Scratch: Multimedia programming environment for young gifted learners. *Gifted Child Today*, 34 (2), 26-31.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/1990 (LOGSE).
- Mann, E. L. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (2), 236-260.
- Massachusetts Institute of Technology (2014). MIT – App Inventor [Curso en línea]. Recuperado de <http://appinventor.mit.edu/explore/>
- McAllister, A. (1993). Representing the programming process: Goal structures and action sequences in LOGO programming. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta (april 12-16, 1993).
- McLester, S. (2012). Sally Reis and Joe Renzulli: Models for Education Reform, part 2. *District Administration*, 48 (5), 68-72.
- Microsoft Research (2014). *Touch Develop* [Curso en línea]. Recuperado de <http://www.touchdevelop.com>
- Nikolova, O., y Taylor, G. (2003). The impact of a language learning task on instructional outcomes in two student populations: High-ability and average-ability students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14 (4), 205-217.
- O'Brien, B., Friedman-Nimz, R., Lacey, J., y Denson, D. (2005). From bits and bytes to C++ and web sites: What is computer talent made of? *Gifted Child Today*, 28 (3), 56-64.
- Olszewski-Kubilius, P. (2001). Interview with Joyce VanTassel-Baska. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (2), 57-61.
- Olszewski-Kubilius, P., y Lee, S. (2004). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (1), 7-35.
- Olszewski-Kubilius, P., y Lee, S. (2005). The role of participation in In-School and Outside-of-School activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15 (3), 107-123.
- O'Reilly, T. (23 de febrero de 2006). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *Telos.com*. Recuperado de http://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/SHI/Articulos_Tribuna_-_Que_es_Web_20/seccion=1188yidioma=es_ESyid=2009100116300061yactivo=4.do
- Parke, B. N. (1989). *Gifted students in regular classrooms*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Pedersen, S., y Liu, M. (2002). Effects of modeling expert cognitive strategies during problem-based learning. *Journal of Educational Computing Research*, 26 (4), 353-380. doi:10.1092/8946-J9N7-E79U-M7CR
- Plummer, J. D., Wasko, K. D., y Slagle, C. (2011). Children learning to explain daily celestial motion: Understanding astronomy across moving frames of reference. *International Journal of Science Education*, 33 (14), 1963-1992.
- Prensky, M. (13 de enero 2008). *Programming Is the New Literacy* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.edutopia.org/programming-the-new-literacy>
- Prince, K. R., Litovsky, A. R., y Friedman-Wheeler, D. (2012). Internet-mediated research: Beware of bots. *The Behavior Therapist*, 35 (5), 85-88.
- Quartararo, J. (2002). Continental mathematics league. *Understanding our Gifted*, 14 (4), 15-16.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. *Boletín Oficial del Estado*, 31/07/2003 (RD 943/2003).
- Reid, P. T., y Roberts, S. K. (2006). Gaining options: A mathematics program for potentially talented at-risk adolescent girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (2), 288-304. doi:10.1353/mpq.2006.0019
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 78 (3), 180-184.

- Renzulli, J. S., y Reis, S. M. (1991). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Creative Productivity. En N. Colangelo y G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education* (111-141). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Resnick, M. (2013). *Let's Teach Kids to Code* [Archivo de video]. Recuperado de http://www.ted.com/talks/mitch_resnick_let_s_teach_kids_to_code.html
- Román, M. (2013). 'Flipped Classroom': una oportunidad para profundizar en el EEES [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/241>
- Román, M. (2014). Codigoalfabetización y aprendizaje móvil. *I Simposio Internacional Mobile Learning*. Córdoba (21-23 de marzo de 2014).
- Rotigel, J. V., y Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs? *Gifted Child Today*, 27 (4), 46-51.
- Rushkoff, D. (13 de noviembre de 2012). *Code Literacy: A 21st-Century Requirement* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.edutopia.org/blog/code-literacy-21st-century-requirement-douglas-rushkoff>
- Salaman, W. (2008). Reflections on progress in musical education. *British Journal of Music Education*, 25 (3), 237-243. doi:10.1017/S0265051708008073
- Sacristán, A. (2013). *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Morata.
- Shaklee, B., y Landrum, M. (2000). Traveling the information highway in search of evidence. *Understanding our Gifted*, 12 (3), 14-16.
- Shivers, C. (2012). Shaking up expectations: The OCLS shake it! App. *Computers in Libraries*, 32 (2), 14-17.
- Siegle, D. (2003). Mentors on the net: Extending learning through telementoring. *Gifted Child Today*, 26 (4), 51-54.
- Siegle, D. (2004). Identifying students with gifts and talents in technology. *Gifted Child Today*, 27 (4), 30-33.
- Siegle, D. (2005). Technology: An introduction to using spreadsheets to increase the sophistication of student projects. *Gifted Child Today*, 28 (4), 50-55.
- Siegle, D. (2009). Developing student programming and problem-solving skills with visual basic. *Gifted Child Today*, 32 (4), 24-29.
- Siegle, D. (2011). Technology: Presentations in the cloud with a twist. *Gifted Child Today*, 34 (4), 54-58.
- Siegle, D. (2013). iPads: Intuitive technology for 21st-century students. *Gifted Child Today*, 36 (2), 146-150.
- Siegle, D., y Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48 (1), 21-29.
- Silió, E. (7 de marzo de 2013). Aprender a programar como se aprende a leer. *El País.com*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/07/actualidad/1362689630_904553.html
- Somyürek, S., y Coskun, B. K. (2013). Digital competence: Is it an innate talent of the new generation or an ability that must be developed? *British Journal of Educational Technology*, 44 (5), 163-166. doi:10.1111/bjet.12044
- St. Cyr, S. (2004). Can distance learning meet the needs of gifted elementary math students? *Gifted Child Today*, 27 (2), 42-51.
- Sternberg, R. (1991). Giftedness according to the Triarchic Theory of Human Intelligence. En N. Colangelo y G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education* (45-54). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Suarez, Th. (2011). *A 12-year-old app developer* [Archivo de video]. Recuperado de http://www.ted.com/talks/thomas_suarez_a_12_year_old_app_developer
- Sullivan, F., y Lin, X. (2012). The ideal science student: Exploring the relationship of students' perceptions to their problem solving activity in a robotics context. *Journal of Interactive Learning Research*, 23 (3), 273-308.

- Sun, C., Lin, H., y Hong Ho, C. (2006). Sharing tips with strangers: Exploiting gift culture in computer gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 9 (5), 560-570. doi:10.1089/cpb.2006.9.560
- Suppes, P., Holland, P. W., Hu, Y., y Vu, M. (2013). Effectiveness of an individualized computer-driven online math K-5 course in eight California title I elementary schools. *Educational Assessment*, 18 (3), 162-181. doi:10.1080/10627197.2013.814516
- Thomson, D. L. (2010). Beyond classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21 (4), 662-712.
- Torrance, E. P. (1986). Teaching creative and gifted learners. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (630-647). London: McMillan
- Tourón, J. (2008). La enseñanza a distancia: posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la familia. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 297-314.
- UnX (2014). *Emprendimiento y App Inventor*. [Curso en línea]. Recuperado de <http://www.redunx.org/web/app-inventor>
- VanTassel-Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 46 (6), 13-15.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social emotional development of gifted children. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (525-538). Oxford: Pergamon Press.
- Weber, C. L., y Cavanaugh, T. W. (2006). Promoting reading: Using eBooks with gifted and advanced readers. *Gifted Child Today*, 29 (4), 56-63.
- Wilson, Z. S., Iyengar, S. S., Pang, S., Warner, I. M., y Luces, C. A. (2012). Increasing access for economically disadvantaged students: The NSF/CSEM y S-STEM programs at Louisiana State University. *Journal of Science Education and Technology*, 21 (5), 581-587.
- Wurst, C., Smarkola, C., y Gaffney, M. A. (2008). Ubiquitous laptop usage in higher education: Effects on student achievement, student satisfaction, and constructivist measures in honors and traditional classrooms. *Computers & Education*, 51 (4), 1766-1783.
- Yang, Y., Cho, Y., Mathew, S., y Worth, S. (2011). College student effort expenditure in online versus face-to-face courses: The role of gender, team learning orientation, and sense of classroom community. *Journal of Advanced Academics*, 22 (4), 619-638. doi:10.1177/1932202X11415003
- Ysseldyke, J., Tardrew, S. P., Betts, J., Thill, T. L., y Hannigan, E. (2004). Use of an instructional management system to enhance math instruction of gifted and talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (4), 293-310.
- Zhuang, H., y Morgera, S. D. (2007). Development of an undergraduate course. Internet-based instrumentation and control. *Computers & Education*, 49 (2), 330-344.
- Zucker, A. A. (2009). Assessment made easy: Students flourish in a one-to-one laptop program. *Learning y Leading with Technology*, 36 (8), 18-21.

Abstract

To learn programming 'apps' as curriculum enrichment on gifted students

INTRODUCTION. In current society, computer programming is fast becoming a basic skill that allows participating effectively in a world full of digital objects. In this context, we wonder about the possibility and desirability of learning to program applications ('apps') for mobile devices such as curriculum enrichment for gifted students. Upon initial exploration of the problem, a triple hypothesis is based on: a) to learn programming 'apps' is suitable for

high-ability students, as there is correspondence between the demands of the task and the cognitive, creative and personality characteristics of the gifted; b) it is feasible, given that distance teaching and technologically supported methodologies can be established, through open online courses and sporadic tutoring, that fit their learning style; c) it is relevant, since it allows them to generate a final product of increasing use, utility and social value, and that can potentially be made available to real and huge global audience. **METHOD.** To contrast the above hypothesis, a systematic review is performed following the criteria set: academic articles published in scientific journals in the period 2000-2013, in English or Spanish, and cataloged in any of the following databases: ERIC, PsycINFO, and EconLit; under used Boolean search: TX gift* AND TX program* AND TX (comput* OR tablet*). **RESULTS.** 67 references were obtained; feasibility hypothesis is subject of contrast at 62,7% of the articles, followed by the hypothesis of suitability (44,8%) and relevance (19,4%). **DISCUSSION.** It seems to be evident that programming 'apps' would represent a significant and comprehensive curricular enrichment for the gifted students, as would imply to deepen respectively in the content, the process and product of learning.

Keywords: Gifted, Curriculum enrichment, Electronic learning, Programming, Coding, Computer science.

Résumé

Apprendre à programmer 'apps' comme une source d'enrichissement curriculaire pour les étudiants à haut capacité intellectuel

INTRODUCTION. Dans la société actuelle, la programmation informatique est devenue une compétence de base qui facilite la participation efficace à un monde rempli d'objets numériques. Dans ce cadre, nous avons demandé sur la possibilité et l'opportunité d'apprendre à dessiner de différentes applications ("apps") pour les appareils mobiles, comme une source d'enrichissement curriculaire pour les étudiants à haut capacité intellectuelle. Après l'exploration initiale du problème, on procède à établir une triple hypothèse: a) il est convenable d'apprendre à programmer "apps" pour les étudiantes à haute capacité, car il existe de la correspondance parmi les exigences des tâches reliées avec la programmation et les caractéristiques cognitives, créatives et de la personnalité des étudiants les plus capables; b) il s'agit d'une proposition viable, étant donné qu'il est possible d'établir des méthodologies d'enseignement à distance et supportés technologiquement, grâce à des cours ouverts et en ligne tuteuragés d'une façon sporadique, lesquels répondent aux besoins d'apprentissage de ces étudiants; c) il est aussi une proposition pertinente, ainsi qu'elle permet de générer un produit final d'utilisation, d'utilité et de valeur sociaux croissantes, à la fois qu'il est possible de le mettre à disposition d'un public réel et global. **MÉTHODE.** On réalise une révision systématique d'accord les suivants critères : des articles scientifiques publiés dans des revues scientifiques dans la période 2000-2013, soit en anglais soit en espagnol, et enregistrés à quelque base de données parmi les mentionnés : ERIC, PsycINFO et EconLit; en suivant le booléen TX gift* et TX program* et TX (comput* OR tablet*). **RÉSULTATS.** 67 références ont été obtenues, à partir de son analyse il est possible de conclure que l'hypothèse de viabilité peut être contrastée dans le 62,7% des articles, suivie par l'hypothèse de l'adéquation (44,8%) et la pertinence (19,4%). **DISCUSSION.** On mise en évidence que la programmation des "apps" peut contribuer au

enrichissement curriculaire de type significative pour les étudiants les plus capables, donc il permet aux étudiants d'approfondir dans le contenu, comme dans le processus et le produit de son apprentissage.

Mots clés: *Haute capacité intellectuel, Enrichissement curriculaire, Apprentissage électronique, Programmation, Codification, Sciences informatiques.*

Perfil profesional del autor

Marcos Román González

Profesor ayudante en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I) de la UNED. Docencia en asignaturas del ámbito de la pedagogía diferencial, las altas capacidades y la estadística aplicada a la educación. Línea principal de investigación enfocada hacia la codigoalfabetización (*code-literacy*) y las altas capacidades digitales (*digitally gifted*).

Correo electrónico de contacto: mroman@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: UNED – Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, nº 14. Despacho 2.18. 28040. Madrid, España.

ACTITUDES INTEGRADORAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE SUS PROGENITORES

Inclusive attitudes in the educational context of students with disabilities according to their parents perception

RAQUEL SURIÁ
Universidad de Alicante

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66410

Fecha de recepción: 23/01/2014 • Fecha de aceptación: 10/04/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Raquel Suriá. Email: raquel.suria@ua.es

INTRODUCCIÓN. Desde el ámbito educativo se ha incrementado el interés hacia la inclusión del alumnado con discapacidad, siendo las actitudes hacia este colectivo uno de los aspectos de estudio más relevantes. Este estudio pretende profundizar en la percepción que tienen los padres y madres de hijos con discapacidad sobre las actitudes integradoras que muestra el centro educativo hacia la discapacidad. Esto se analiza según la etapa de formación que estudian los hijos (ciclo de primaria, de secundaria y universitario), la tipología de la discapacidad (visual, auditiva, intelectual y motora) y el grado de severidad de esta. **MÉTODO.** La muestra está formada por 120 progenitores de hijos con diferentes tipos de discapacidad. Se diseñó un cuestionario que consta de una escala tipo Likert de 1 al 5 de 10 ítems. Los datos se analizaron mediante la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para k muestras simples. **RESULTADOS.** Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), observándose que los padres y madres de hijos estudiantes universitarios, con discapacidad motora e intelectual y con un grado más elevado de discapacidad percibieron mayores actitudes discriminatorias hacia la discapacidad. **DISCUSIÓN.** Esto sugiere que aún existen serios obstáculos para la obtención de la inclusión total de las personas con discapacidad, así como en la creación de una base positiva y fundamental en el contexto educativo.

Palabras clave: Actitudes, Inclusión educativa, Percepción parental, Tipos de Discapacidad, Severidad de la Discapacidad.

Introducción

Desde hace algunos años, el interés por atender al alumnado con discapacidad se ha incrementado notablemente (Ainscow y Miles, 2008; Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Leyser y Kirk, 2011; Salend y Garrick-Duhaney, 2002). Por ello, las iniciativas integradoras realizadas se basan en principios de normalización e inclusión de una forma preceptiva, iniciándose con las declaraciones e informes promulgados por organismos internacionales, el *Informe Warnok* (1978) y, más concretamente en nuestro país, en la Conferencia Mundial promovida por la UNESCO sobre las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994).

Desde entonces, en España, se han creado diferentes planes de estudio y normativas correspondientes, como la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, 2004), la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), LOMLOU (Ley Orgánica 4/2007) y la nueva LOMCE (Ley Orgánica 5/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa), con el objetivo de atender a estos alumnos y, con ello, incrementar el número de alumnos con discapacidad que continúan con los estudios superiores.

Entre las medidas tomadas para la consecución de la inclusión se pueden resaltar desde el incremento de recursos de apoyo y adaptaciones curriculares, hasta la formación del profesorado (Aneca, 2005). A pesar de esto, aún existentes situaciones en las que los estudiantes con discapacidad encuentran impedimentos para llevar una vida plena y participar en las actividades que desarrolla el alumnado sin discapacidad, siendo las barreras mentales de algunas personas que viven sin esta condición uno de los mayores obstáculos para su inclusión (de Boer, Pijl y Minnaert, 2010; Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porral, 2011; Piel, 2007; Suriá, 2012).

En este sentido, parte de la literatura sobre la inclusión educativa de los jóvenes con discapacidad ha puesto de manifiesto que son los prejuicios los mayores causantes de la exclusión de este colectivo (Comisión Europea, 2007; Croot, Grant, Cooper y Mathers, 2008; Greenman, Scheiner y Tomada, 2009; Mason, Pratt, Patel, Greydanus y Yahya, 2004). Estos prejuicios están constituidos, a su vez, por estereotipos que son siempre de carácter negativo y que encierran un trato discriminatorio, debido a que la sociedad reacciona en consecuencia con estos, minimizando el derecho a la igualdad. Por ejemplo, León Rubio (1996) define la discriminación como “aquella conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a una persona por el hecho de pertenecer a un grupo social y sobre el cual existe un prejuicio”.

Si bien es cierto que no existe un amplio acuerdo en cuanto a la “causa” de estos, es decir de los prejuicios y de la discriminación, sí existe un consenso de que constituyen un comportamiento aprendido, por ello, el abordaje de la mayoría de autores dedicados al estudio de la inclusión se ha dirigido al ámbito educativo (Arnaiz, 2003; Infante y Gómez, 2004; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), en el cual desde edades muy tempranas, vamos a aprender y formarnos como personas, destacándose, por tanto, este contexto crucial para desarrollar unas actitudes y comportamientos inclusivos hacia la discapacidad.

En este sentido, es relevante la literatura dedicada a la inclusión de los estudiantes con discapacidad dirigida al estudio de las actitudes discriminatorias que se genera en el contexto educativo, destacando entre esta los estudios destinados a las actitudes de los profesionales de la enseñanza hacia los alumnos con discapacidad que tienen en sus clases (Alemany y Villuendas, 2004; Alonso, Navarro y Lidón, 2008; Lieberman, 2009; Luque y Rodríguez, 2008; Wei, Darling-Hammond y Adamson, 2010), a las actitudes de los estudiantes sin

discapacidad hacia los compañeros con discapacidad (Arnaiz, 2003; de la Rosa y Cáceres, 2013; Infante y Gómez, 2004; Frostad y Pijl, 2007; Verdugo *et al.*, 1994; Vignes, *et al.*, 2009) y a los propios protagonistas, esto es, a lo que perciben los estudiantes con discapacidad (Defensor del Menor, 2005; Luque, 2006).

Esto se ha llevado a cabo en la etapa de educación primaria (Aguado, Alcedo y Arias, 2008), en secundaria (Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo Mon y Fueyo, 2008; Koster, Pijl, Nakken y Van Houten, 2010), así como en el ciclo formativo universitario (Infante y Gómez, 2004; Novo-Corti *et al.*, 2011), evidenciándose en todos ellos, que todavía persiste la enraizada existencia de actitudes discriminatorias hacia este colectivo (Aguado *et al.*, 2008; Luque y Rodríguez, 2008; Novo-Corti *et al.*, 2011; Wei *et al.*, 2010).

En relación con esto, otra forma que puede ayudar a un mayor conocimiento sobre las actitudes mostradas en el contexto educativo hacia la discapacidad podría ser la percepción de los familiares de los hijos con discapacidad. Así, diferentes estudios señalan que los padres no se muestran totalmente satisfechos con la inclusión que perciben del contexto educativo que rodea a sus hijos (Bryer, Grimbeek, Beamish y Stanley, 2004; Leyser y Kirk, 2011; Salend y Garrick-Duhaney, 2002; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007).

En lo referente a la literatura española, con excepción del trabajo de Rodríguez, Cañas, Portas y Martínez (1990) y, más recientemente, el realizado por Gómez Puerta y Cardona (2010), en los que se refleja un cierto descontento por parte de los padres y madres hacia el trato que reciben sus hijos en el entorno escolar, laboral y social, son escasos los estudios centrados en la percepción parental sobre la discriminación hacia la discapacidad en el ámbito educativo. A su vez, se desconocen estudios que comparen la percepción de

los padres sobre las actitudes del contexto educativo hacia la discapacidad en función de variables relacionadas con esta, como puede ser la tipología o grado de severidad de la discapacidad.

En este sentido y si bien es cierto que profundizar en la percepción parental puede llevar consigo una connotación de subjetividad, esta percepción debe alertarnos como requisito previo para considerar el fenómeno correspondiente y, en su caso, aplicar programas de intervención y acción psicopedagógica dirigidos a la detección y modificación de actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad.

Por tanto, conocer la percepción de los progenitores de estos estudiantes acerca de las actitudes hacia la discapacidad que observan del entorno que rodea a sus hijos, podría ayudar a comprender, de forma más exhaustiva, otra visión de una realidad que es necesario profundizar, con el fin de fomentar unas actitudes más favorables hacia la inclusión de los jóvenes con discapacidad en este contexto.

Ante este escenario, en este trabajo se analiza si los padres y madres que viven la experiencia de tener un hijo con discapacidad, perciben por parte del contexto educativo, esto es, por parte del profesorado y de los compañeros sin discapacidad, unas actitudes desfavorables hacia la inclusión de sus hijos.

Así, este objetivo se desglosa en los siguientes específicos:

1. Conocer la percepción parental sobre las actitudes integradoras del profesorado de sus hijos hacia la discapacidad.
2. Examinar la percepción de los progenitores sobre las actitudes integradoras de los estudiantes compañeros de sus hijos hacia la discapacidad.

Esto se analizó en función del ciclo formativo de los hijos (estudios primarios, secundarios

y universitarios), la tipología de la discapacidad (sensorial, intelectual y motora) y el grado de severidad de esta.

Método

Participantes

Participaron 120 padres de hijos con diferentes tipos de discapacidad. De ellos, 62,5% ($n = 75$) fueron madres y el 37,5% (45) padres. La edad osciló entre 26 y 65 años, destacando el rango entre 36 y 45 años (44,4%). Con respecto a la tipología de la discapacidad de los hijos, el 23,3% ($n = 28$) con discapacidad visual, el 17,5% ($n = 21$) con discapacidad auditiva, el 25% ($n = 30$) con discapacidad intelectual y finalmente, el 34,2% ($n = 41$) con discapacidad motora. En cuanto a la severidad de la discapacidad, un 30% ($n = 36$) tenían un grado de discapacidad inferior al 25%, el 19,8% ($n = 23$) entre el 25 y 50%, el 27,5% ($n = 33$) entre el 51 y el 75%, y finalmente, el 22,5% ($n = 27$) más del 75%.

Con respecto a la etapa educativa en la que se encuentran los hijos con discapacidad, un 36,7% ($n = 44$) procedía de primaria, el 46,7% ($n = 56$) pertenecía a secundaria y el 16,7% ($n = 20$) cursaba estudios universitarios.

La elección de la muestra se realizó entre padres y madres integrados en la confederación de asociaciones COCEMFE, esta entidad se compone de diferentes asociaciones en las que sus integrantes son personas con discapacidad y familiares de estos.

Instrumentos

Para realizar el estudio se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado *ad hoc* para alcanzar los objetivos de interés. El cuestionario se compuso de 2 bloques, el 1º destinado a examinar el perfil

sociodemográfico de los padres y el 2º dedicado a explorar la percepción de los padres hacia las actitudes que tienen los miembros del centro educativo de sus hijos hacia estos (10 ítems). De ellos, los primeros 5 ítems fueron destinados para averiguar lo que los padres opinaban sobre las actitudes integradoras del profesorado hacia la discapacidad y los 5 ítems restantes fueron enfocados a lo que los padres percibieron de las actitudes del resto del alumnado. Las preguntas son cerradas, con respuestas tipo Likert, con 5 alternativas de respuesta (desde 1 = nada, hasta 5 = mucho).

Antes de administrarlo, fue sometido a un proceso de estudio de sus propiedades psicométricas (fiabilidad y validez). Se calculó la fiabilidad como consistencia interna, obteniéndose un coeficiente *alpha* de Cronbach adecuado ($\alpha = .78$). Para cumplir con los requisitos de validez se aplicó el protocolo de validación de contenido, que determina la relevancia o representatividad de los ítems en relación a la muestra establecida (Losada y López-Feal, 2003). Para ello, dos jueces expertos respondieron a un cuestionario dicotómico que indagaba sobre la validez o no de cada ítem propuesto, a los resultados obtenidos se aplicó la Distribución Binomial para cada ítem, quedando el cuestionario compuesto por 10 ítems. Posteriormente, los mismos expertos efectuaron recomendaciones en función de las cuales se ajustaron las preguntas. La información requerida buscaba opiniones sobre la claridad de las instrucciones y preguntas efectuadas a los participantes, los términos empleados para este grupo, secuencia y número de ítems.

Posteriormente, para comprobar la validez de constructo del cuestionario se utilizó el análisis factorial exploratorio. En la tabla 1 se puede observar dicho análisis y el modo en el que se han agrupado las variables objeto de estudio. Para ello, utilizamos el método de extracción y rotación mediante el análisis de componentes principales y la normalización Varimax con Kaiser. No se realizan pruebas (Chi-cuadrado o

TABLA 1. Cargas factoriales de los ítems que componen los factores

Matriz de componentes Ítems de la escala	Factores		
	1	2	3
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	-,363	,879	-,111
¿Percibe que el profesorado cree que es difícil impartirle clase a su hijo?	-,078	,920	-,134
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	,750	,258	,032
*¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase?	,896	,127	,113
* En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores?	,868	,155	,034
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?	,673	,212	-,463
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	,550	-,309	-,544
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	,091	,182	,714
*¿Realiza con compañeros o amigos a actividades extraescolares?	,889	-,038	,151
*¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?	,441	-,007	,645
% Varianza explicada por factor	45,16	19,01	11,47
% Varianza total explicada			75,65

Los ítems con asterisco se han invertido para ir en la misma dirección, por tanto, porcentajes más elevados indican mayor grado de desacuerdo.

Kolgomorov-Smirnov) para comprobar este supuesto porque, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra ($n > 30$), asumimos la normalidad de la distribución ya que: “Una gran mayoría de las características psicológicas tienen una distribución normal en la población” (Seoane, Rechea y Diges, 1982: 430). El resultando ofreció una solución de 3 factores que explicaron en conjunto un 75,65% del total de la varianza (tabla 1). En dicho análisis todos los ítems obtuvieron pesos factoriales superiores a ,30. En cuanto a la asignación de los ítems a uno u otro factor, se tomó como criterio la asignación del ítem a aquel factor donde su peso fuera mayor

Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de participantes. La selección de los

participantes se llevó a cabo mediante muestro no probabilístico incidental, por el único motivo de acceso viable. En el contacto inicial se les explicó el objetivo del estudio y a continuación, se les propuso su participación voluntaria en el estudio, tras la cual se procedió al pase grupal de los cuestionarios. El proceso de recolección se ajustó a criterios éticos mediados por carta de consentimiento. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos. Los evaluadores fueron previamente entrenados en la aplicación del instrumento. La recopilación de datos se llevó a cabo entre enero de 2012 y enero de 2013.

Análisis de datos

Para los datos sociodemográficos se obtuvieron las frecuencias y porcentajes. Para examinar la percepción que tienen los padres sobre las actitudes integradoras de los miembros del centro

educativo de sus hijos con discapacidad según el ciclo formativo, el tipo de discapacidad y el grado de severidad de esta se utilizaron pruebas ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis para *k* muestras. Posteriormente, para averiguar entre qué grupos se observaban diferencias se realizaron contrastes *post hoc* a través de la prueba *U* de Mann-Whitney y el ajuste de Bonferroni. Se emplearon pruebas no paramétricas porque la

prueba de Levene indicó que las varianzas no cumplían el supuesto de homocedasticidad.

Resultados

De manera general, de los resultados extraídos se observó cómo los progenitores con hijos con discapacidad percibieron que las actitudes por

TABLA 2. Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según el ciclo formativo

Percepción de los padres sobre la actitud integradora hacia la discapacidad en el centro educativo	Primaria		Secundaria		Universidad		Total		Kruskal Wallis χ^2
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	3,39	0,74	3,41	0,74	3,30	0,82	3,38	,073	1,152
¿Percibe que el profesorado considera que es difícil impartirle clase a su hijo?	3,21	0,63	3,29	0,68	3,40	0,52	3,27	0,63	1,716
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	2,16	1,53	1,88a	1,17	2,60a	1,07	2,20	1,33	4,875*
¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase? (R)	3,63a	1,25	3,31b	1,20	2,52ab	1,51	2,61	1,28	0,067*
En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores? (R)	3,79a	1,23	2,29	1,19	2,19a	1,08	2,65	1,24	7,660*
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?	2,16a	1,20	3,96ab	1,16	3,20b	0,79	3,19	1,29	16,580**
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	2,71	1,21	2,21	0,84	2,50	1,18	2,44	1,06	3,128
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	2,79	1,10	2,41	1,46	2,30	1,25	2,54	1,29	2,754
¿Realiza su hijo actividades escolares con los compañeros o extraescolares? (R)	3,64	1,47	3,53	1,13	2,40	1,65	3,41	1,39	5,328
¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase? (R)	2,12a	1,22	1,85a	1,31	1,70	1,26	2,58	1,32	7,937*

(R) ítems han sido invertidos para seguir la misma dirección; (aa, bb...) pares de letras iguales en cada fila indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (**) = nivel de significación de ,001; (*) = nivel de Significación de ,05.

parte de los profesores y de los compañeros de clase de sus hijos oscilaban entre “poco” [2] y “algo” [3] discriminatorias.

Al examinar si dichas percepciones variaban en función del *ciclo formativo*, se observó que en algunas de las cuestiones se encontraron diferencias estadísticamente significativas (véase tabla 2). Por ejemplo, al centrar los resultados en la percepción de los padres y madres hacia

las actitudes del profesorado fueron los progenitores de hijos universitarios, los que percibieron mayor descontento por parte del profesorado hacia la discapacidad en las cuestiones relativas a: “¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?”, [$\chi^2(2, 120) = 4,875, p < ,05$]. También en: “¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase?”, [$\chi^2(2, 120) = 0,067, p < ,05$], y finalmente en: “En general, ¿cree que su hijo es

TABLA 3. Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según la tipología de la discapacidad

Percepción de los padres sobre la actitud integradora hacia la discapacidad en el centro educativo	Visual		Auditiva		Intelectual		Motora		Kruskal Wallis χ^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	3,11bc	,81	3,21a	,79	3,38c	,76	3,84ab	,37	11,999*
¿Percibe que el profesorado considera que es difícil impartirle clase a su hijo?	3,03ac	,68	3,05b	,71	3,36c	,49	3,63ab	,50	10,349*
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	1,56abc	1,03	1,68	1,34	2,78a	1,00	2,74b	1,45	19,444**
¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase? (R)	3,88abc	,81	3,00bc	1,11	1,78abc	,65	1,74b	1,45	25,25**
En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores? (R)	3,67ab	,93	2,51	1,20	2,06a	,49	2,24b	1,45	20,235**
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?	1,94ac	1,39	2,11ab	1,37	3,39b	,85	3,47ac	,77	17,684*
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	2,75	1,34	2,53	,77	2,50	,92	2,05	1,13	4,339
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	2,88	1,02	2,53	1,47	2,67	1,53	2,16	1,07	2,938
¿Realiza su hijo actividades escolares con los compañeros? (R)	1,75	1,34	1,68	,95	1,89	1,13	1,32	,82	27,974
¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase? (R)	2,25a	1,12	2,84b	1,21	1,05a	0,7	1,58b	1,32	29,403*

(R) ítems han sido invertidos para seguir la misma dirección; (aa, bb...) pares de letras iguales en cada fila indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (**) = nivel de significación de ,001; (*) = nivel de Significación de ,05.

apoyado por los profesores?” [χ^2 (2, 120) = 7,660, $p < ,05$].

Algo similar se observó al examinar la percepción de los padres sobre la actitud de los compañeros de clase de sus hijos hacia la discapacidad. En los resultados se observó que los progenitores de los hijos provenientes de secundaria fueron los que más discriminación percibieron de los compañeros de sus hijos hacia la discapacidad. Esto se observó en el ítem relativo a: “¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?” [χ^2 (2, 120) = 16,580, $p < ,001$], y en el ítem relativo a: “¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?” [χ^2 (2, 120) = 7,937, $p < ,05$] (ver tabla 2).

En lo que concierne al segundo bloque, es decir, a la percepción parental sobre las actitudes del contexto educativo hacia la discapacidad en función de la *tipología de la discapacidad* se observaron los siguientes resultados:

Con respecto a la percepción de los padres sobre las actitudes del profesorado hacia la inclusión en función de la tipología de la discapacidad de los hijos se observó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las cuestiones, indicando que los padres de hijos con discapacidad motora e intelectual percibían actitudes más discriminatorias hacia la discapacidad (véase tabla 3).

En referencia a las puntuaciones medias de los padres en los ítems referidos a las actitudes de los compañeros de sus hijos hacia la discapacidad en función del tipo de discapacidad se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los ítems relativos a: “¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?”, [χ^2 (3, 120) = 17.684, $p < ,05$], y en: “¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?”, [χ^2 (3, 120) = 29.403, $p < ,05$]. En la misma dirección que la percepción de la actitud del profesorado ante la discapacidad, los padres de hijos con discapacidad motora e

intelectual percibieron actitudes más discriminatorias hacia la discapacidad.

Finalmente, respecto a la percepción de los padres sobre las actitudes integradoras del contexto educativo en función del *grado de discapacidad* de los hijos se encontraron los siguientes resultados (véase tabla 4):

Al examinar la percepción de los progenitores sobre las actitudes integradoras del profesorado en función del grado de discapacidad de los hijos se observó que las medias de los padres y madres que tienen hijos con un grado más severo de discapacidad fueron más elevadas que en el resto de grupos, observándose que en la mayoría de ítems, las diferencias resultaron estadísticamente significativas al compararlas con el grupo de menos del 25% de severidad de discapacidad en los ítems referentes a: “¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?”, [χ^2 (3, 120) = 5,145, $p < ,05$], “¿Percibe que el profesorado considera que es difícil impartirle clase a su hijo?” [χ^2 (3, 120) = 0,321, $p < ,05$], y en: “¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase?” [χ^2 (3, 120) = 0,708, $p < ,05$].

Asimismo, al examinar los ítems relacionados con la percepción parental sobre las actitudes integradoras de los compañeros en función del grado de discapacidad, se observaron diferencias en las cuestiones referidas a: “¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?” [χ^2 (3, 120) = 3,352, $p < ,05$], y a: “¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase?” [χ^2 (3, 116) = 2,357, $p < ,05$].

Discusión

En este estudio se intenta profundizar en la percepción que tienen los padres y madres de hijos con discapacidad sobre las actitudes integradoras que muestra el contexto educativo hacia la discapacidad. Esto, se examina en función

TABLA 4. Percepción de los padres ante la actitud del centro educativo sobre la discapacidad según el grado de discapacidad

Percepción de los padres sobre la actitud integradora hacia la discapacidad en el centro educativo	25 o menos		Del 25 al 50		Entre 51 y 75		Más del 75		Kruskal Wallis χ^2
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	
¿Cree que le incomoda a los profesores tener a su hijo con discapacidad en su clase?	2,33a	0,70	3,16	0,74	3,59	0,72	3,85a	0,86	5,145*
¿Percibe que el profesorado considera que es difícil impartirle clase a su hijo?	2,53a	0,51	3,14	0,53	3,30	0,63	3,86a	0,77	0,321*
¿Cree que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con su hijo?	2,05	1,08	2,07	1,07	2,43	1,59	2,19	1,47	0,294
¿Cree que el profesorado le ayuda a su hijo a integrarse en clase? (R)	2,29	1,36	2,07a	1,38	3,04	1,40	3,81a	1,56	0,708*
En general, ¿cree que su hijo es apoyado por los profesores? (R)	2,63	1,26	2,86	1,17	2,52	1,27	2,69	1,35	0,450
¿Cree que la discapacidad de su hijo produce incomodidad a sus compañeros de clase?	2,11abc	1,15	3,14b	1,23	3,25a	1,30	3,13c	1,59	3,352*
¿Cree que los compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con su hijo?	2,11	0,88	2,57	1,34	2,43	0,95	2,75	1,13	0,616
¿Cree que los compañeros de clase de su hijo lo excluyen de su grupo?	2,53	1,26	2,64	1,34	2,43	1,44	2,63	1,20	2,306
¿Realiza con compañeros o amigos a actividades escolares o extraescolares? (R)	2,79	1,40	2,71	1,44	2,57	1,44	2,31	1,20	1,289
¿En qué medida cree que su hijo está integrado con su grupo de clase? (R)	2,64ac	1,42	2,59bd	1,42	1,22cd	1,31	1,19ab	1,17	2,357*

Nota: (R) items han sido invertidos para seguir la misma dirección; (aa, bb...) pares de letras iguales en cada fila indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor; (**) = nivel de significación de .001; (*) = nivel de Significación de .05.

el ciclo formativo, la tipología de la discapacidad y el grado de severidad de esta.

Así, de forma general, en los resultados se observa que los progenitores no se muestran del todo satisfechos con el trato integrador que el centro educativo muestra hacia la discapacidad. Estos resultados están en concordancia con la realidad que la literatura que versa sobre

esta temática indica, reflejándose en ella que la actitud que, en general, muestra el profesorado y el alumnado sin discapacidad hacia la discapacidad no es del todo integradora (Dengra, Durán y Verdugo, 1991; Luque y Rodríguez, 2008; Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002).

Al centrar la discusión en las variables analizadas en el estudio, esto es, al examinar si los

progenitores perciben diferentes actitudes ante la discapacidad en función del ciclo formativo, la tipología de la discapacidad y el grado de severidad de esta se observan los siguientes resultados:

Al analizar la percepción parental sobre el centro educativo hacia la discapacidad en función de la *etapa educativa* se observa que son los progenitores de hijos con discapacidad procedentes de estudios superiores los que perciben mayor descontento con las actitudes del profesorado. En línea con esto, diversos autores (Luque y Rodríguez, 2008; Moriana-Elvira y Herruzo-Cabrera, 2004; Rillota y Nettelbeck, 2007; Salanova, *et al.*, 2002) inciden en que a medida que se incrementa el ciclo educativo, los índices de estrés y malestar que muestran los profesores ante el alumnado con discapacidad se incrementan.

Estos resultados podrían estar respaldados por la formación del profesorado hacia el alumnado con discapacidad. Así, aunque se está incrementando el número de alumnos con discapacidad que acceden a la universidad, es evidente que el alumnado con discapacidad universitario es mucho más reducido que en el resto de etapas, por tanto, es posible que exista un mayor desconocimiento por parte del docente de las necesidades del alumnado que presenta una discapacidad, de las adaptaciones existentes para apoyarles o de la metodología adecuada que favorezca la inclusión. Por otra parte, no debemos olvidar que el contexto universitario es mucho más independiente que el de secundaria y primaria, pudiendo afectar esto a los alumnos con discapacidad que se incorporan al ámbito universitario, a sentirse más desconcertados que en etapas educativas previas y ante esto, demanden más atención y apoyo al docente. Estos resultados coinciden con los obtenidos por otros estudios que inciden en la dificultad de adaptación de los estudiantes universitarios con discapacidad frente a los que cursan secundaria (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Castellana y Sala, 2005).

Al centrar el interés hacia la percepción de los progenitores sobre las actitudes de los compañeros de clase hacia la discapacidad, se observa un descontento más acentuado en la etapa formativa de secundaria.

En concordancia con los datos ofrecidos por el Defensor del Menor (2005), el cual indicó que un alto porcentaje de los estudiantes con discapacidad opinó que en su instituto se discriminaba a los alumnos con discapacidad. Una respuesta muy parecida a la que ofreció el alumnado sin discapacidad, quien consideró, en su gran mayoría, la existencia de dicha discriminación.

Una explicación para estos resultados podría apoyarse en la complejidad de la etapa en la que se encuentran los estudiantes. Así, la adolescencia es una etapa de la vida compleja que puede influir a la hora de que los jóvenes se fijen en la apariencia física y de que estos estudiantes se sientan integrados por el resto de compañeros, de ahí que los padres perciban más descontento en las relaciones que mantienen los compañeros de sus hijos con estos que en las mantenidas en otras etapas.

En cuanto a la percepción que tienen los padres sobre las actitudes integradoras hacia la discapacidad por parte del centro educativo en función del *tipo de discapacidad*, se observa que los padres de hijos con discapacidad motora e intelectual son los que perciben mayor discriminación tanto por parte del profesorado como de los compañeros de sus hijos hacia la inclusión educativa.

En este sentido, es posible que las adaptaciones que necesitan los estudiantes con discapacidad señorial sean las mismas que utilizan habitualmente para su vida diaria, por ejemplo, un estudiante con discapacidad auditiva necesitará audífonos para minimizar esta limitación tanto en las actividades cotidianas como en su centro educativo. Sin embargo, cuando pensamos por ejemplo, en un estudiante con discapacidad

motora (p. ej., que vaya en una silla de ruedas), normalmente nos preocupamos en las barreras arquitectónicas como los escalones y acceso hasta el aula pero con frecuencia, pasa desapercibida la idea de que su problema motriz le impida tomar apuntes e incluso utilizar un teclado de forma normalizada. Tal y como indican otros autores (Brown, Ouellette-Kuntz, Lysaght y Burge, 2011), esto mismo puede ocurrir con los estudiantes con discapacidad intelectual, los cuales pueden ver reducida su inclusión a causa de las características de su discapacidad. Es evidente que este colectivo es uno de los que más sufre la invisibilidad de su discapacidad. Así, por ejemplo en algunas situaciones, el profesorado no se da cuenta de las limitaciones de estos estudiantes. Otras veces, el propio estigma o la vergüenza de contar los problemas mentales a los profesores, hace que estos alumnos no soliciten los apoyos adecuados y por tanto se sientan más discriminados, reflejando esa sensación a los padres.

Con respecto a la percepción de los progenitores sobre la actitud de los compañeros, los datos siguen la misma dirección que los resultados de otros estudios dirigidos a la percepción de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, Luque (2006) llevó a cabo un análisis sobre un grupo de estudiantes con discapacidad intelectual de secundaria. Los resultados mostraron que los alumnos estudiados no se sentían integrados, percibiendo la mayoría sentirse “ignorados” o “invisibles” por el resto de compañeros.

Del mismo modo, los estudiantes con discapacidad motora se sienten menos integrados con su grupo que desde otro tipo de discapacidad. Es posible que las limitaciones físicas que supone estar en silla de ruedas y no poder participar en muchas de las actividades realizadas por el resto de compañeros suponga una razón suficiente para percibir menos inclusión.

Finalmente se comprueba que los padres de hijos con altos *grados de discapacidad*

perciben mayor percepción de discriminación tanto del profesorado como de los compañeros de clase.

En línea con estos resultados, García-Fernández, Good-Svoboda y Condés-Balboa (2002) destacan que para que se produzca la plena inclusión hacia el alumnado con discapacidad, además de las creencias y formación del profesorado va a influir la competencia percibida para llevar a cabo su trabajo, pudiendo suceder que, cuanto más grave es la discapacidad, más se ve mermada la favorable disposición.

Es cierto que desde cada tipo de discapacidad se tienen unas limitaciones y unas semejanzas propias de cada tipología, sin embargo, dentro de cada categoría pueden darse diferencias muy significativas, y, por tanto, llevar adheridas singularidades que dificulten en mayor medida la calidad de vida de la persona. Así, por ejemplo una discapacidad motora a consecuencia de una lesión medular puede haber afectado a los miembros inferiores y ser una paraplejia, o también afectar a los miembros superiores y ser una tetraplejia, derivando esto en más limitaciones en las actividades diarias. Todo ello, puede provocar reacciones más negativas por parte de los miembros del centro educativo a la hora de ayudarlo, bien por miedo, temor o desconocimiento de cómo hacerlo eficazmente.

Como se comprueba en este estudio, se evidencia un cierto descontento en la percepción de los padres y madres de hijos con discapacidad sobre la inclusión que muestra el contexto educativo hacia sus hijos. Esto alerta de la necesidad de seguir trabajando hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en los centros educativos, primero, porque el centro educativo es el entorno más próximo después del familiar en el que el joven con discapacidad va a estar y, segundo, por los beneficios que reporta a los estudiantes con discapacidad el poder integrarse con normalidad con el resto compañeros de su edad.

Sin embargo, no debemos pasar por alto algunas de las limitaciones del estudio, las más importantes han sido las referentes a la metodología, como, el reducido tamaño de la muestra y la forma de recogida de datos, ya que la selección no fue al azar sino que quedó restringida a asociaciones procedentes de una única provincia. A su vez, tomar la muestra de familiares en una organización de personas, las cuales, en su mayoría tienen discapacidad física tiene el riesgo evidente de obtener un grupo no representativo de familias en función de la distribución de la población según la tipología de discapacidad.

Asimismo, los participantes de este estudio se ofrecieron voluntariamente para cumplimentar los cuestionarios, por lo que estos podrían tener diferentes expectativas y motivaciones para participar en comparación con los progenitores reacios a hacerlo. Por tanto, futuras investigaciones deberían controlar este factor con el objeto de incrementar la validez interna de los resultados. Por tanto, sería interesante superar estas limitaciones y ampliar el estudio a una muestra más elevada y representativa de padres de jóvenes con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20, 697-704.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38 (1), 15-34.
- Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General, Servei de Publicacions.
- Aleman, I., y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Alonso, M. J., Navarro, R., y Lidón, V. (2008, mayo). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellón.
- Álvarez-Martino, E., Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., Campo-Mon, M., y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20, 56-61.
- ANECA (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Enfermería. Recuperado el 24 junio del 2013. En: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., y Burge, P. (2011). Students' Behavioural Intentions Towards Peers with Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24 (4), 322-332.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W., y Stanley, A. (2004). How to use the parental attitudes to inclusion scale as a teacher tool to improve parent teacher communication. *Issues of Educational Research*, 14 (2), 105-120.
- Castellana-Rosell, M., y Sala-Bars, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- CERMI (2009). *Informe del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Chin, J. L. (2004). *The psychology of prejudice and discrimination*. Nueva York: Praeger.
- Comisión Europea (2007). *Discrimination in the European Union*. Bruselas: Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades.

- Croot, E. J., Grant, G., Cooper, C. L., y Mathers, N. (2008). Perceptions of the causes of childhood disability among Pakistani families living in the UK. *Health & Social Care in the Community*, 16, 606-613. doi: 10.1111/j.1365-2524.2008.00784.x
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 25-35.
- Davis, H., y Day, C. (2010). *Working in Partnership with Parents*. London: Pearson.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694
- De la Rosa, A. L., y Cáceres, R. G. (2013). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 153-175.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2005). *Derechos de los niños con discapacidad*. Madrid: Defensor del Menor.
- Dengra, R., Durán, R., y Verdugo, M. A. (1991). *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales*. Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial. Madrid: CEPE, S. A.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18, 378-383.
- Frostad, P., y Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30. doi:10.1080/08856250601082224
- García-Fernández, J. M., Good Svoboda, G. M., y Condés Balboa, N. (2002). Actitudes hacia la discapacidad. En J. M. García Fernández, J. Pérez Cobacho y P. P. Berruelo Adelantado (eds.), *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención* (pp. 135-152). Madrid: CEPE.
- Gómez-Puerta, J. M., y Cardona, M. C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad: Revista interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 4, 73-88.
- Greenman, P. S., Schneider, B. H., y Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection: Implications for children's academic performance over time. *School Psychology International*, 30, 163-183.
- Grönvik, L. (2009). Defining disability: effects of disability concepts on research outcomes. *International Journal of Social Research Methodology*, 12, 1-18. doi: 10.1080/13645570701621977
- Guerra Bustamante, J., Guerrero Barona, E., y León del Barco, B. (2010). Relación entre Apego e Inteligencia Emocional en Adolescentes. *Revista electrónica de motivación y Emoción*, 13, 34-35.
- Infante, M., y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-384.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., y Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59-75. doi: 10.1080/10349120903537905
- Krahé, B., y Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- León Rubio, J. M. (1998). Familiares de deficientes mentales institucionalizados: sus actitudes hacia la integración social del deficiente mental. *Apuntes de Psicología*, 16, 127-136.

- Ley Orgánica 5/2013, de 17 de mayo, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Leyser, Y., y Kirk, R. (2011). Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 79-91.
- Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: The role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35(1), 83-99. doi:10.1080/13674580802264688
- López, M. D., y Polo, M. T. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, 195-211.
- Losada, J. L., y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Luque, D. J., y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, 270-281.
- Luque, D. J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Moriana-Elvira, J. A., y Herruzo-Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 3, 597-621.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J., y Calvo-Porrall, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17, 1-26.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. Universidad de los Andes. *Universitas Psychologica*, 5, 21-36.
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Piel, S. J. (2007). Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 1-6.
- Rillota, F., y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 19-27. doi:10.1080/13668250701194042
- Rodríguez, J. M., Cañas, J. J., Portas, P. B., y Martínez, M. G. (1990). Estudio sobre las actitudes ante la integración escolar en la provincia de Albacete. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 4, 137-154.
- Salanova, M., Peiró, J. M., y Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25. doi: 10.1080/13594320143000735
- Salend, S. J., y Garrick Duhaney, L. M. (2002). What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results. *Teaching Exceptional Children*, 35 (1), 62-66.
- Seoane, J., Rechea, C., y Diges, M. (1982). Conceptos básicos de inferencia estadística. En J. Seoane (dir.). *Psicología Matemática* (pp. 419-430). Madrid: UNED.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109.
- Susinos-Rada, T., y Rojas-Pernia, S. (2004). Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española. *Revista de Educación*, 334, 119-130.

- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: INSERSO.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 473-479.
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., y Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I., y Swart, E. (2007). Views of Inclusion. A comparative study of Parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28 (6), 356-365.

Abstract

Inclusive attitudes in the educational context of students with disabilities according to their parents perception

INTRODUCTION. The interest towards the integration of students with disabilities has increased in the education sector, being the attitudes towards this collective one of the most relevant aspects. This study tries to go more deeply in inclusive attitudes in the educational context of students with disabilities according to their parents' perception. The analysis follows the formative cycle studied by their children (primary, secondary or university cycle), the type of disability (visual, hearing, intellectual and motor) and the degree of severity of the disability. **METHOD.** 120 parents of children with different disabilities took part in this report. We designed a questionnaire consisting of a Likert scale of 1 to 5 out of 10 items. The data were analyzed using non parametric Kruskal-Wallis test for single samples k. **RESULTS.** The results showed statistically significant differences ($p < .05$), being observed that the parents of sons who belong to University studies with motor and intellectual disability and with a higher grade of disability received the bigger discriminatory attitudes. **DISCUSSION.** This suggests that there are still serious obstacles in obtaining total inclusion for those people with disabilities and in creating a positive and fundamental basis within the family and the educational world towards disability.

Keywords: Attitudes, Educational integration, Parental perception, Types of disability, Severity of disability.

Résumé

Attitudes integrantes dans le contexte éducatif des étudiants avec handicap selon la perception de ses progeniteurs

INTRODUCTION. Depuis le cadre éducatif l'inclusion des apprenants avec handicap a accru, étant les attitudes vers ce collectif un des aspects d'étude le plus remarquable. Cette étude essaye d'approfondir dans la perception que les parents ont des fils avec handicap sur les attitudes

intégrant que le centre éducatif démontre vers le handicap. Cela s'analyse en tenant en compte autant l'étape de formation dans laquelle les étudiants se trouvent (enseignement primaire, secondaire et université), que la typologie du handicap (visuel, auditif, intellectuel et moteur) et le degré de sévérité de celui-ci. **MÉTHODE.** L'échantillon est formé par 120 progéniteurs de fils avec différents types de handicap. On a conçu un questionnaire composé par 10 items sur l'échelle Likert du 1 au 5. Les données ont été analysées à travers le test non-paramétrique Kruskal-Wallis pour k échantillons indépendants. **RÉSULTATS.** Les résultats ont montré de différences statistiques importantes ($p < .05$), en observant que les parents avec des fils qui étudient à l'université avec un handicap moteur et intellectuel et avec un degré élevé de handicap ont perçu de grandes attitudes discriminatoires par rapport son handicap. **DISCUSSION.** Cela suggère qu'encore existent des sérieux obstacles pour l'obtention de l'inclusion totale des personnes avec handicap aussi que pour la création d'une base positive et fondamentale dans le cadre éducatif.

Most clés: *Attitudes, Inclusion éducative, Perception parentale, Types de handicap, Sévérité du handicap.*

Perfil profesional de la autora

Raquel Suriá Martínez

Doctora en Psicología y profesora en el Departamento de Comunicación y Psicología Social (desde 2008 en la Universidad de Alicante). Asimismo, tutora en la UNED (centro asociado de Elche) de las asignaturas de Psicología del Desarrollo I y II. Las líneas de investigación se enmarcan dentro de la Psicología Social y la Salud, destacando su principal interés sobre la discapacidad e integración. Correo electrónico de contacto: raquel.suria@ua.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Comunicación y Psicología Social. Edificio de Ciencias Sociales, Universidad de Alicante. Carretera San Vicente del Raspeig s/n, 03690. San Vicente del Raspeig - Alicante.

RECENSIONES / BOOKS REVIEWS

DONATI, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad. Estudios y ensayos*. Madrid, BAC. Pastoral, 328 páginas.

Tras varias décadas de un discurso imperantemente centrado en la crisis familiar, Donati se plantea el futuro de la familia, no desde la negatividad y anulación habitual, sino desde el análisis de su funcionalidad como raíz de la sociedad. En su libro se entremezclan los duros trazos que describen una desafortunada realidad familiar fruto de la modernidad, con las palabras esperanzadoras del nuevo planteamiento que Donati ofrece. Esta ambivalencia no es más que el reflejo de la etapa que nos ha tocado vivir.

La pluralidad ha contribuido a considerar a la familia como un problema sociológico, derivando en dos tesis contrapuestas, por un lado, los defensores, y por otro, los detractores de la familia tradicional. Ambos posicionamientos, buscan el modo de legitimar las formas de convivencia, diferenciando las relaciones familiares (analógicas) de las no familiares (metafóricas). Al respecto, el autor sitúa el *pattern estructural* de la familia en la relación que se establece entre madre, padre e hijo; y el *genoma familiar* en una relación caracterizada por la presencia del don, reciprocidad, generativa y amor conyugal. “En este compartir-coexistir, hecho de referencias-significados y de conexiones-vínculos-nexos, emerge la relación de pertenencia que llamamos la familia” (p. 18), entendida como un hecho social total que incluye todas las dimensiones humanas.

Por otra parte, la morfogénesis experimentada por la familia (anomia, alineación familiar y desinstitucionalización) desemboca en una red de confusión que dificulta saber quién es responsable de quién y de qué. Se hace preciso restablecer el aspecto relacional de la familia como grupo (intersubjetividad y privacidad) e institución social (integración social y sentido público), y repositionar a la misma, en aquello

que le confiere identidad, su función socio-educativa. Educar en y desde la familia implica rescatar la ética familiar de las relaciones conyugales y filiales, y el concepto comunitario de “ciudadanía de la familia”, que alude a la responsabilidad civil de la familia más allá de lo individual. De tal manera, que “educar para la familia querrá decir sobre todo educar para la ciudadanía de la familia”.

En el tercer capítulo, se plantea la redefinición de la identidad masculina y femenina, apoyándose en tres tesis de partida: 1. La homogeneización, igualdad y simetría producto del mercado, política y movimientos sociales libertarios; 2. La diferenciación que mantiene una relación jerárquica-dual producto de ciertos procesos de socialización; 3. La interdependencia relacional entre los géneros, se inspira en la recíproca personalización, de modo que los sujetos se sitúan en un género, pero pueden desarrollar aspectos del otro.

Posteriormente, aborda la relación de pareja, ya que la institucionalización del divorcio, la crisis del amor y la tendencia a la individualización son aspectos que deterioran la seguridad familiar. La búsqueda del YO toma la delantera y el nosotros de la pareja siempre es precario. Son varios los factores que inciden en las diversas modalidades de hacer pareja, en todas ellas el factor hijo es decisivo, por eso la relación pura e individual de la pareja debe dejar paso a la “*We-relation reflexiva*”, entendida como una continua reactivación de la capacidad de donación, en la que dos personas autónomas buscan su realización personal en la comunión con el otro.

Nuevamente, la posmodernidad vuelve a cuestionar a la familia. Sin embargo, Donati se sitúa en la perspectiva aristotélica, y considera a la familia como fuente de virtudes sociales, reconociendo tanto las

diferencias entre virtudes sociales y personales, como su complementariedad. Así pues, “ninguna virtud nace o crece como una flor solitaria” (p. 202), de hecho, “las virtudes sociales se apoyan sobre virtudes personales, y convergen con ellas” (p. 204). Se admite que la funcionalidad de la familia en el desarrollo de virtudes es insustituible, pero también, la dificultad que existe al establecer una clasificación de virtudes, ya que la familia abarca la totalidad de la persona. Educar en la virtud debe entenderse no solo como formación del hábito, sino más bien como reflexividad.

En el capítulo sexto, el planteamiento ético-normativo de la familia es abordado desde el pensamiento socialcatólico, afirmando que las ciencias sociales de base empírica y el pensamiento católico pueden tener un terreno común de encuentro. En este sentido, lo católico deja de ser entendido como algo utópico, obsoleto, ahistórico y autoritario, para convertirse en una alternativa ética realizable de hacer familia, reclamando su libertad y responsabilidad. Las normas no son impuestas divinamente, sino que son fruto de la reflexividad subjetiva, de la rela-

ción entre ética y realidad. Por eso, ante el pluralismo de normas éticas existentes sobre la familia, la comunidad política debe asumir su papel de promotor de los derechos de las mismas, ya que en ocasiones se están violentando.

Por último, dado que las relaciones familiares líquidas, resultantes del individualismo institucionalizado, no proporcionan la felicidad, este libro concluye que las políticas familiares deben abandonar la paradoja existente entre el interés por la familia y el principio de subsidiariedad, para tomar conciencia de que las hipótesis de la cultura posmoderna son desmentidas por una realidad que evidencia que la familia sigue siendo la fuente de la sociedad, y centrarse en su principal objetivo hacer familia, desde un nuevo marco conceptual. Asimismo, Donati afirma que el modelo de Esping-Andersen está obsoleto y propone la “*family mainstreaming*”, entendida como políticas de ayuda a las relaciones familiares desde un enfoque sistémico, que consisten en tener en cuenta positivamente a la familia en todas las políticas.

M^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

MELENDRO, M., CRUZ, L., IGLESIAS, A., Y MONTSERRAT, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED. 187 páginas.

Una acertada intervención socioeducativa con los y las adolescentes cuyo crecimiento está teniendo lugar en entornos de desigualdad y de dificultad social exige tener conocimiento de aquellas estrategias que, desde un enfoque multidimensional y de carácter participativo, resultan más adecuadas y contribuyen a incrementar su eficacia, fiabilidad y validez.

Sin embargo, en los últimos años la investigación en este ámbito se ha orientado fundamentalmente a la descripción de la población adolescente

en riesgo de exclusión, dejando bastante desatendida la intervención que se realiza con ella, en concreto la perspectiva de los propios agentes implicados (actores sociales, adolescentes y profesionales). De ahí que la obra de Miguel Melendro, Laura Cruz, Ana Iglesias y Carme Montserrat sea una referencia fundamental, pues compila los resultados obtenidos en una investigación específica sobre el tema, realizada entre los años 2009 y 2013, bajo la iniciativa de diversas entidades del Tercer Sector —Opción 3 S.Coop, Igaxes 3, Fundación Isos y Fundación

Trébol— en colaboración con grupos de investigación de la UNED, la Universidad de A Coruña y la Universidad de Girona.

En ella el lector encontrará, siguiendo un hilo conductor lógico, contenidos para una comprensión holística de la investigación realizada, que permiten acercarse al estado de la cuestión, el marco teórico y metodológico de referencia, los principales resultados y conclusiones obtenidos, así como las propuestas que se realizan para la mejora de la intervención con adolescentes en riesgo de exclusión. Estos aspectos son presentados en seis capítulos que se describen sucintamente a continuación.

En el primer capítulo es posible encontrar referencias de más de cincuenta investigaciones nacionales e internacionales que aportan información relevante sobre la intervención con adolescentes en riesgo de exclusión y que sustentan el marco teórico sobre el que los autores han construido sus reflexiones y aportaciones. Por tanto, estas páginas se configuran como un valioso material acerca del estado de la cuestión del tema objeto de estudio, a tener muy presente tanto en otros proyectos de investigación como de intervención en este ámbito.

A continuación, en el segundo capítulo, se describe el marco metodológico de la investigación que se define por su flexibilidad y se asienta en los planteamientos de la *Investigación-Acción* y de la *Grounded Theory* o *Teoría Fundamentada*, así como en la complementariedad de los paradigmas de investigación cuantitativo y cualitativo.

Los siguientes tres capítulos dan cuenta de los principales resultados obtenidos del trabajo en relación a los cuatro objetivos de investigación planteados: a) describir de forma pormenorizada las principales

características del contexto social, familiar, educativo y laboral de los y las adolescentes en riesgo de exclusión social; b) delimitar y caracterizar el contexto institucional en que se desarrolla la intervención socioeducativa con adolescentes en situación de riesgo; c) describir y tipificar, de forma operativa y contextualizada, las estrategias utilizadas para la inclusión social, familiar, educativa y laboral de la población objeto de la investigación; y d) analizar y valorar la incidencia de las estrategias utilizadas, desde criterios de eficacia y triangulación de perspectivas.

Así, en el capítulo tercero, atendiendo al primero de los objetivos señalados, se profundiza en las principales características del contexto social, familiar, educativo y laboral de los y las adolescentes en riesgo de exclusión social. Para ello se perfilan las características de las adolescencias en la sociedad actual, prestando especial atención a aquellas adolescencias que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Asimismo, se identifican factores de exclusión y protección existentes en sus escenarios de vida.

Por su parte, en el capítulo cuarto, se busca dar respuesta al segundo de los objetivos planteados para lo cual los autores profundizan en el perfil de los profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo de exclusión social y en el sentido de su intervención, deteniéndose tanto en el marco teórico y conceptual en el que se apoya como en el papel que juegan en ella las entidades, los equipos y el trabajo en red.

En el capítulo quinto, se atiende a los dos últimos objetivos de la investigación. Como resultado de ello se diferencian tres tipos de estrategias eficaces en este ámbito: de intervención individual, de intervención con el grupo de adolescentes y comunes a

los diferentes tipos de intervención individual-grupal. Estos tres tipos de intervenciones, como señalan los autores, encajan y son resultado de una secuencia entre intervención individual-grupal que define lo que sería una intervención integral, que basa su eficacia en el protagonismo del/de la adolescente, en la promoción del emponderamiento, la participación y la resiliencia y en la planificación flexible. Además, con el propósito de ayudar a entender y a situar los límites de este tipo de intervención y su eficacia, los autores completan el capítulo con un análisis de los elementos que la limitan y obstaculizan.

Por último, en el capítulo sexto, los autores presentan veinticuatro

propuestas de acción orientadas a mejorar la intervención que se realiza con las y los adolescentes en riesgo de exclusión. Algunas de estas propuestas destacan por su carácter innovador y transformador mientras que otras lo hacen por incidir en aspectos tradicionales pero sobre los que es necesario insistir y seguir profundizando. Este conjunto de propuestas aporta un cierre coherente y valioso a una obra de investigación que describe, analiza e interpreta de forma rigurosa y holística la práctica de la Educación Social en este ámbito de intervención.

Ana Eva Rodríguez Bravo
Universidad Nacional de
Educación a Distancia

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

¹ El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:

1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

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 RE-CYT, 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. KEYWORDS, 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 reseñas (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 reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
 4. Filiación del autor de la reseña.
 5. Datos del autor de la reseña (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.

- ♦ ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE *FEEDBACK*: APORTES PARA SU MEJORA EN EL MARCO DEL EEES
/ *ANALYSIS OF RESEARCH ON FEEDBACK: CONTRIBUTIONS FOR IMPROVEMENT WITHIN THE EHEA*
Elena Cano
- ♦ ANTECEDENTES, SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS COLONIAS ESCOLARES DE VACACIONES EN CANARIAS
/ *PRECEDENTS, ORIGIN AND DEVELOPMENT OF THE SCHOOL HOLIDAY CAMPS IN THE CANARY ISLANDS*
Manuel Ferraz Lorenzo y Víctor Alonso Delgado
- ♦ ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASO CON FUTUROS DOCENTES
/ *METACOGNITIVE STRATEGIES IN WRITTEN EXPRESSION: A STUDY CASE WITH FUTURE TEACHERS*
José Luis Gallego Ortega, Antonio García Guzmán y Antonio Rodríguez Fuentes
- ♦ ESCRIBO COMO HABLO. LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE GONZALO CORREAS / *I WRITE AS I TALK. PEDAGOGICAL IDEAS OF GONZALO CORREAS*
Alejandro Gómez Camacho
- ♦ LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA: UN ESPACIO PARA GENERAR ESTILOS DE ACTUACIÓN / *INITIAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: A SPACE TO GENERATE PERFORMANCE STYLES*
Margarita González-Peiteado y Beatriz Rodríguez-López
- ♦ LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN CATALUÑA. ANÁLISIS DE LOS REFERENTES LEGALES / *TEACHER TRAINING PLAN IN CATALONIA: AN ANALYSIS OF THE LEGAL MODELS*
Beatriz Jarauta, María Teresa Colén, Blanca Barredo y Zoia Bozu
- ♦ OBSERVACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE ALUMNADO CON SORDOCEGUERA Y PARES DE EDAD Y MAESTROS / *OBSERVATION OF COMMUNICATION BETWEEN STUDENTS WITH DEAFBLINDNESS, TEACHERS AND PEERS*
Cristina Laborda Molla y Henar González Fernández
- ♦ RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA, ESTUDIOS Y TIEMPO RESTANTE DE CONDENA Y LOS INTERESES PROFESIONALES DE LOS RECLUSOS DEL CENTRO PENITENCIARIO "JAÉN II" / *RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY LEVEL, EDUCATION AND REMAINING TIME OF SENTENCING AND PROFESSIONAL INTERESTS OF PRISONERS OF THE PENITENTIARY "JAÉN II"*
Antonio Pantoja Vallejo, Jesús Ruiz-Leyva y Emilio J. Martínez-López
- ♦ APRENDER A PROGRAMAR 'APPS' COMO ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR EN ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD / *TO LEARN PROGRAMMING 'APPS' AS CURRICULUM ENRICHMENT ON GIFTED STUDENTS*
Marcos Román González
- ♦ ACTITUDES INTEGRADORAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE SUS PROGENITORES / *INCLUSIVE ATTITUDES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT OF STUDENTS WITH DISABILITIES ACCORDING TO THEIR PARENTS PERCEPTION*
Raquel Suriá



Bordón, desde 1949