



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

S  
O  
C  
I  
E  
D  
A  
D  
  
E  
S  
P  
A  
Ñ  
O  
L  
A  
  
D  
E  
  
P  
E  
D  
A  
G  
O  
G  
Í  
A



# B

**2015** ABRIL-JUNIO

VOLUMEN 67 • N.º 2

MADRID (ESPAÑA)

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

# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 67  
Número, 2  
2015

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

## Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.

Año 2013: 72%.

Año 2012: 68%.

Año 2014: 61%.

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 Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) 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/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.  
Tel.: 91 602 26 25.

## Suscripciones

Toda la correspondencia sobre suscripciones y distribución debe remitirse a:

Bordón. Sociedad Española de Pedagogía  
C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.  
Tel.: 91 602 26 25.

**Precios de suscripción institucional:** España: 80 euros; extranjero: 100 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/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid

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

Elida V. Laski. Boston College

Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

### **EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR**

Francisco Esteban Bara. Universidad de Barcelona

### **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)

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

### **CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD**

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

## **SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY**

Valeria Aragone

## **SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

José Luis Gaviria Soto. Presidente

Arturo de la Orden Hoz. Presidente Honorífico

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Joaquín A. Paredes Labra. Secretario general

María Jesús Mohedano Fuertes. Vicesecretaria

David Reyero García. Tesorero

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

## COMITÉ CIENTÍFICO / *SCIENTIFIC ADVISORY BOARD*

- Víctor Álvarez Rojo. Universidad de Sevilla  
Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú  
Javier Argos González. Universidad de Cantabria  
Alfredo J. Artilles. Arizona State University  
Ángela E. Arzubíaga Scheuch. Arizona State University  
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia  
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California  
María Remedios Belando Montoro. 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá  
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona  
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaume I  
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares  
M<sup>a</sup> Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga  
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona  
M<sup>a</sup> Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela  
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia  
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca  
José Manuel Tourián López. Universidad de Santiago de Compostela  
Javier Tourón Figueroa. Universidad de Navarra  
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona  
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid  
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid  
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga  
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia  
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia  
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

# Contenido

## IN MEMÓRIAM

- 7 Eduardo López López (1943-2014)

## ARTÍCULOS / ARTICLES

- 13 La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España en el periodo 1923-1931  
*Teaching the deaf-mute in Spain: an analysis of the educational policy from 1923-1931*  
Alfredo Alcina Madueño
- 27 La educación para la salud en los programas de iniciación profesional  
*Health education in initial professional qualification programmes*  
Pedro Aramendi Jauregui, Karmele Bujan Vidales y Rosa Arburua Goyeneche
- 45 Evolución de las creencias del profesorado en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés  
*The evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning english*  
Elvira Barrios
- 63 Aprendizaje a través de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)  
*Learning based on a Personal Learning Environment (PLE)*  
Julio Cabero Almenara, Julio Barroso Osuna y Rosalía Romero Tena
- 85 HEVAFOR: una aplicación informática de evaluación para el aprendizaje en Educación Infantil  
*HEVAFOR: the introduction of formative assessment software in the preschool classroom*  
Eduardo García-Jiménez y Fernando Guzmán-Simón
- 101 Política educativa de la Unesco: reflexiones desde un modelo de análisis supranacional  
*UNESCO'S education policy: reflections from a supranational model analysis*  
Noelia F. Represas
- 117 La exposición a violencia de género y su repercusión en la adaptación escolar de los menores  
*Exposure to intimate partner violence and its consequences on student adjustment*  
Ana María Rosser Limiñana, Raquel Suriá Martínez y Esther Villegas Castrillo

- 131 Las funciones del educador social: validación del cuestionario CFES-R  
*The role of the social educator: validation of the CFES-R questionnaire*  
Josep Vallés Herrero y Ramón Pérez Juste

#### **RECENSIONES / BOOK REVIEW**

- 157 Buxarrais, M. R. y Burguet, M. (eds.) (2014). *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*  
Melania Muñoz Castillo
- 158 Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, C., Fernández, C. M<sup>a</sup>, Molina, S., Hernández, J. e Inda, M. (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*  
Carmen Pereira Domínguez
- 160 Cacheiro González, M. L. (coord.) (2014). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*  
Genoveva del Carmen Levi Orta

#### **163 POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN**

#### **165 NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**

## *IN MEMÓRIAM*

### **EDUARDO LÓPEZ LÓPEZ (1943-2014)**

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67201

El pasado día 26 de abril de 2014 falleció, repentinamente, el profesor Eduardo López López.

Eduardo era catedrático de Pedagogía Diferencial en la Universidad Complutense de Madrid desde 1996. Comenzó su carrera universitaria en la UNED, en 1973, ejerciendo como corrector de ejercicios de “Fundamentos de filosofía”. En 1976 fue nombrado profesor ayudante en la misma universidad, en la que continuó hasta 1981, ya como profesor adjunto interino. Su vinculación con la Universidad Complutense se inició en 1974. Desde ese año hasta 1981 mantuvo su relación con ambas universidades. Posteriormente siguió vinculado a la UNED como profesor tutor en el centro asociado de Madrid de la UNED desde 1987 hasta 2010. También colaboró con la Universidad de Navarra, desde 1976 hasta 1983. Aunque mantuvo siempre una buena relación con las universidades en las que inició su carrera profesional, puede decirse que desarrolló su carrera académica fundamentalmente en el mismo departamento y la misma universidad, el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, si bien originalmente la denominación del Departamento fuera Departamento de Pedagogía Experimental, en el que su primer director fue don Víctor García Hoz. Puede decirse que el espíritu académico de dicho departamento influyó en su formación y que finalmente, fue él quien acabó dejando su impronta en el mismo.

Es difícil no relacionar la Pedagogía Diferencial, su disciplina, con la Educación Personalizada de don Víctor García Hoz, de quien Eduardo fue alumno. Posiblemente fueron las ideas centradas en la educación personalizada de García Hoz, con su preocupación por el desarrollo integral de cada alumno combinada con la aproximación experimental a la resolución de los problemas educativos las que marcaron de alguna manera los intereses del profesor Eduardo López.

En este sentido, el profesor Eduardo López estuvo especialmente interesado en el modo en el que la intervención educativa podía estar modulada para lograr que cada educando desarrollase al máximo las capacidades de las que estuviese personalmente dotado. La individualización y todas las formas y modalidades que esta había adoptado en la literatura fueron el núcleo central de sus intereses académicos. Que detrás de este interés temático había un impulso moral era algo indudable para cualquiera que conociese a Eduardo. Pero lejos de aceptar que la justificación de una disciplina viniese de la intención benéfica que la fundamenta, Eduardo siempre creyó que la modalidad específica que una intervención educativa asumiese tenía que estar justificada por la evidencia

empírica de sus efectos positivos y por el método científico con el que esta evidencia había sido recogida. Desde esta perspectiva se interesó particularmente por propuestas como el Mastery Learning, programas de compensación como Head Start, o modelos teóricos como el modelo de Carroll. Muchas de estas propuestas compartían algunos elementos, pero también podían diferir en aspectos esenciales.

Por ejemplo, programas como Mastery Learning, inicialmente desarrollado por Benjamin Bloom, se basaban en el supuesto de que todas las destrezas pueden ser dominadas por todos los estudiantes. La distancia que separa la situación actual del objetivo definido puede ser recorrida por cualquier estudiante. Basta para ello que el tamaño de los escalones sea el adecuado. Y ese sería el cometido de los profesores, la determinación para cada alumno del tamaño de los escalones que, dado el tiempo suficiente, le llevarán hasta el objetivo predeterminado. Es curioso que este enfoque ha sido criticado por lo que podíamos denominar como “pedagogía progresista” por su proximidad y vinculación con la corriente conductista, olvidándose de este enunciado básico de ausencia de límites educativos que en realidad establece vínculos muy fuertes con este tipo de pedagogía.

Por otra parte, el modelo de Carroll, que puede considerarse como un macromodelo, entiende que en el aprendizaje intervienen varios conjuntos distintos de variables. Unos tienen que ver con las condiciones iniciales de los estudiantes, como sus capacidades, motivación, inteligencia general y aptitudes específicas y otras con la naturaleza y duración de la instrucción. En el modelo de Mastery Learning el tiempo de aprendizaje se considera en principio infinito y la capacidad del sujeto interviene solo para condicionar el tamaño de los pasos que llevarán al estado final de dominio. En el modelo de Carroll, el tiempo dedicado al aprendizaje estará condicionado también por las condiciones del estudiante, pero se ha dicho que el modelo de Carroll insiste más en la igualdad de oportunidades (Opportunity to Learn) que en la igualdad de logros. Si se profundiza en este modelo vemos que las características personales de los individuos condicionan en gran medida las metas alcanzables en unidades determinadas de tiempo. Podríamos decir que Eduardo estaba más cerca de esta concepción, que él consideraba más realista, aunque valoraba enormemente la sistemática del primero.

En cualquier caso, estos modelos despertaron durante unos años un gran interés entre los investigadores, y una cantidad importante de literatura se publicó sobre estas aproximaciones. Hasta qué punto los resultados de investigación eran concluyentes fue un tema que atrajo la atención del profesor Eduardo López. Aunque técnicas similares habían sido de un modo u otro utilizadas anteriormente, en 1976 Gene Glass comenzó a hablar de metaanálisis como el procedimiento adecuado para sintetizar la evidencia procedente de diversas investigaciones que aparentemente podían ser divergentes en sus resultados sobre el mismo tema. El profesor Eduardo López entendió desde muy pronto que toda la evidencia que se acumulaba acerca de los programas de individualización tenía que ser sintetizada con los procedimientos adecuados. Por eso era tan habitual que la individualización de la intervención educativa estuviese siempre ligada en su discurso a los resultados de los numerosos metaanálisis publicados al respecto.

Pero su forma de abordar los temas que estudiaba no se limitaba a una revisión de la evidencia empírica disponible. Era muy frecuente que cuando abordaba el estudio de una cuestión educativa comenzase analizando el verdadero significado de los términos utilizados, cuál era el origen etimológico de los mismos y sus implicaciones conceptuales. Es interesante comprobar que esta aproximación que hundía sus raíces en el propio Sócrates, le acercaba, implícitamente, a los postulados de

la filosofía analítica en educación, como los de R. S. Peters, quien ante cada cuestión educativa se hacía dos preguntas fundamentales: ¿qué quiere decir con eso?, ¿cómo lo ha sabido? No era extraño, por ejemplo, oírle señalar la contradicción que a veces existía entre las intenciones de ciertas corrientes pedagógicas y los términos que utilizaban. Por ejemplo, en el multiculturalismo, un término frecuentemente utilizado como propio de esa familia ideológica que hemos denominado de un modo vago como pedagogía progresista, aparece el término “tolerancia”, como valor necesario para la coexistencia simultánea de varias culturas disímiles. Eduardo hacía notar que el origen del término “tolerar” tiene que ver con “llevar con paciencia algo que se tiene por ilícito o inadecuado”. La tolerancia es, por tanto, algo que exige una actitud virtuosa de quien tolera, y supone una deficiencia en quien es tolerado. Y para Eduardo esto suponía de hecho una de las manifestaciones de las contradicciones a que da lugar el relativismo latente al propio multiculturalismo.

Esta misma capacidad de análisis solía aplicarla con frecuencia en sus relaciones personales. Tenía una gran perspicacia para analizar los comportamientos humanos, y las pocas veces que emitía algún juicio solía ser breve pero certero. Valoraba especialmente lo que se conocía en la teología clásica como el don del “discernimiento” o “diacrisis”, la capacidad de distinguir entre cosas contrarias, y especialmente, entre el bien y el mal. Y solían molestarle bastante los bienintencionados que sin criterio cometían las tonterías más increíbles por pura incompetencia.

Su porte serio, sencillo y naturalmente elegante era complementado con un fino sentido del humor que compartía con los que le conocían bien. Era más dado a observar que a hacerse notar, y a oír que a hablar.

Fue padre de ocho hijos, seis de los cuales le sobreviven. Conoció pues el dolor de la pérdida prematurísima de su primer varón, a las pocas horas de nacer y de su hija Laura, que falleció con ocho años de edad. Aunque siempre los tuvo presente en su memoria, supo superar el trance con su esposa M<sup>a</sup> Ángeles y sus demás hijos y las creencias que compartían.

Un hombre de profundas convicciones personales que nunca trató de imponer a otros, distinguía perfectamente entre respeto, que es lo que se profesa a los que se considera iguales, y tolerancia, que es lo que se concede a los que se considera menos que perfectos.

Como profesor, nunca cedió a la demagogia, un pecado por cierto, bastante frecuente entre docentes universitarios, y siempre tuvo claro que lo que nos convoca en la universidad es lo académico. Por eso huyó siempre de filias y fobias basadas en preferencias personales e ideológicas y supo tratar a todos con corrección, valorando a los colegas en función de sus méritos y capacidades, y nunca en función de las afinidades de creencias o convicciones.

Fue un buen profesor, un gran amigo y mejor persona. Con su marcha pierde la universidad, la pedagogía y, sobre todo, todos los que nos consideramos sus amigos. Descanse en paz.

**José Luis Gaviria**



**ARTÍCULOS /**  
***ARTICLES***



# LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LAS ENSEÑANZAS DE SORDOMUDOS EN ESPAÑA EN EL PERIODO 1923-1931

## *Teaching the deaf-mute in Spain: an analysis of the educational policy from 1923-1931*

ALFREDO ALCINA MADUEÑO

*Inspector de Educación*

*Consejería de Educación, Juventud y Deportes, Madrid*

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67202

Fecha de recepción: 11/03/2014 • Fecha de aceptación: 05/12/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Alfredo Alcina Madueño. E-mail: alfredo.alcina@madrid.org

---

**INTRODUCCIÓN.** El objetivo de este trabajo es hacer un análisis general de las políticas educativas de las enseñanzas de sordomudos durante el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) y del Gobierno del general Berenguer (1930-1931) en España. **MÉTODO.** La metodología empleada es básicamente la histórica, analizando fuentes archivísticas poco conocidas e incluso inéditas y de revisión de la bibliografía sobre el periodo estudiado. **RESULTADOS.** La hipótesis central se formula considerando el grado de incidencia y desarrollo que tienen las políticas educativas del periodo de Primo de Rivera y del general Berenguer sobre las enseñanzas de sordomudos reformadas por gobiernos liberales; mayoritariamente, también por conservadores y por el sector profesional a principios del siglo XX que se concretan en: a) la consideración de las enseñanzas de sordomudos como plenamente educativas alejándose del planteamiento benéfico-asistencial, b) la incorporación de las enseñanzas de sordomudos a la nueva etapa de la educación especial que se crea en esos años, c) el uso de medios científicos para clasificar y escolarizar al alumno sordomudo en centros especiales graduados y d) la constitución de órganos administrativos especializados en la dirección, gestión y aplicación de las políticas educativas del Ministerio de Instrucción Pública, los patronatos nacionales de sordomudos, ciegos y anormales. **DISCUSIÓN.** Los resultados permiten considerar dos ideas importantes, la primera es que las políticas del periodo estudiado mantuvieron los principios e ideas básicas de estas enseñanzas de principio del siglo. La segunda es que el desarrollo de estas políticas presenta resultados muy desiguales, positivos en temas de formación del profesorado o de desarrollo de la oralización del alumnado sordomudo y continuistas y deficientes en la creación y construcción de la red escolar, en la ordenación y regulación académica de estas enseñanzas.

**Palabras claves:** *Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos, Curso Normal de métodos y procedimientos de sordomudos y ciegos, Enfoque oralista, Políticas educativas.*

---

La Administración del Directorio Militar de Primo de Rivera muestra en noviembre de 1923 un justificado interés por la actividad del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, tanto por su elevado presupuesto como por comentarios sobre su funcionamiento, y anuncia una visita de inspección del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>1</sup>. Estos dos colegios son los únicos centros de estas enseñanzas financiados directamente por el Estado y en conjunto son una institución considerable que casi alcanza los 90 empleados, 50 de ellos profesores y maestros de talleres, y escolariza a algo más de 100 alumnos sordomudos internos y a otros tantos ciegos (Granell, 1932).

Las enseñanzas de sordomudos a la llegada de la Dictadura (1923) tienen las siguientes características:

- a) están constituidas por una red escolar de centros especiales que no superan [es una estimación propia basada en Molina (1900) y Granell (1905)], los 30 en todo el territorio incluidos sanatorios o centros en los que se daba alguna instrucción a sordomudos<sup>2</sup>. Es una red dual formada por centros especiales de sordomudos y por centros de la red ordinaria en la que también se escolarizan sordomudos. Hay concurrencia del sector público formado por centros municipales, de diputaciones provinciales y del Estado y de centros privados; especialmente asociaciones de padres, fundaciones y, desde finales del siglo XIX, de centros de la Iglesia católica.
- b) Una estimación de principios de 1930 fija en unos 450 alumnos sordomudos los matriculados en la red de un total de 11.000 (Granell, 1932: 662), lo que permite pensar que la cifra en 1923 debía de ser algo inferior.
- c) El elemento administrativo que dirige y gestiona estas enseñanzas es mínimo y está asignado al Patronato Nacional de Sordomudos creado en 1917. En cuanto

al cuerpo legal de estas enseñanzas, se centra en el reglamento del Colegio de Sordomudos de Madrid que data de 1916 y tiene valor supletorio en la aplicación de normas organizativas y regulación del profesorado en los otros centros de sordomudos de la red.

- d) Desde el punto de vista pedagógico, la red escolar presenta un enfoque oralista<sup>3</sup> en la formación del alumnado sordomudo y el currículum de referencia, con las adaptaciones oportunas, es el establecido con carácter general para la Primera Enseñanza por el Real Decreto de 25 de mayo de 1902.
- e) La inversión directa que realiza la Administración educativa en estas enseñanzas, destinadas fundamentalmente para el Colegio de Sordomudos y de Ciegos, comparativamente con otras partidas y fines es considerable y evoluciona desde las 140.000 pesetas de 1900 al medio millón de 1930, según los presupuestos del Estado de dichos años.

Este subsistema de enseñanza cuenta con algo más de 115 años desde la creación del primer colegio estable de sordomudos, el Colegio de Sordomudos de Madrid en funcionamiento desde 1805 y las políticas de los gobiernos sobre estas enseñanzas anteriores al periodo de estudio (1923-1931) presentan dos características o regularidades:

1. Los conservadores han dirigido y centrado sus políticas sobre estas enseñanzas en el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid, siendo este su objeto de desarrollo principal y agente central de estas enseñanzas. Estas políticas se concretan en una serie de decisiones relativas a la financiación de forma estable del Colegio de Madrid vía presupuestos generales de Estado, a partir de 1836, y en la estatalización de la gestión y dirección del Colegio Nacional de Sordomudos en 1852, que pasa de la Sociedad Económica Matritense

de Amigos del País, que lo dirige y gestiona al Ministerio de Fomento. Además de otras disposiciones administrativas sobre su dirección, escolarización, formación del profesorado especial del Colegio y su acceso a este, que formalmente se recogen en los reglamentos de funcionamiento y gobierno del Colegio (Reglamentos de 1838, 1863, 1901, 1902 y 1916).

La Ley de Instrucción Pública de 1857, aunque no menciona al Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid, establece estas enseñanzas mediante una red dual de centros específicos y de centros ordinarios o generales, ordenando que en cada distrito universitario haya al menos un centro especial de sordomudos. En ese momento solo hay dos centros, el de Madrid y el municipal de Barcelona. Esta ley, expresión del pensamiento liberal conservador, estableció que la primera enseñanza fuera responsabilidad de los ayuntamientos, no obstante el Colegio de Sordomudos de Madrid quedó fuera de esta situación por su naturaleza de centro especial.

2. La otra regularidad son las políticas que tratan de crear una red escolar de sordomudos que atienda las necesidades de escolarización de este alumnado en todo el territorio, así como otros elementos estructurales tales como la ordenación de estas enseñanzas o la formación del profesorado especialista en sordomudos. Estas políticas se llevan a cabo fundamentalmente, aunque no solo, por gobiernos liberales. Las más significativas son las del ministro de Fomento Cervera en 1863 (Gabinete de O'Donnell), que trata de incentivar el desarrollo de la red ordinaria para escolarizar a los alumnos sordomudos que no tienen cabida en los centros específicos, y posteriormente el inicio de la reforma de estas enseñanzas en la primera década del siglo XX, que por su importancia presentamos con un cierto detenimiento.

La reforma que se inicia en los primeros años del siglo XX en las enseñanzas de sordomudos se plantea tíbiamente por el Ministerio de Instrucción Pública del conservador García Alix y es continuada por la Administración liberal de Álvaro de Figueroa, conde de Romanones, si bien se caracteriza por ser estrictamente nominal y conceptual y se lleva a cabo incorporándola en el texto de los reglamentos de funcionamiento del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid de 1901 y 1902. Este planteamiento reformador, recogido especialmente en la exposición de motivos del real decreto que aprueba el Reglamento de 1902 del conde de Romanones, es el inicio de la contribución regeneracionista de la Administración en las enseñanzas de sordomudos y se centra, al menos, en las siguientes líneas:

- a) Una conceptualización de las enseñanzas de sordomudos como propiamente educativas en contraposición del planteamiento benéfico-caritativo que soterriamente o claramente ha imperado en el trato a este alumnado.
- b) Un intento y deseo de normalizar la actividad educativa de los sordomudos, tanto a través del currículum escolar como por una ordenación de las etapas de las enseñanzas de sordomudos similar a la ordenación general. Se pretende que el currículum sea casi idéntico para chicos y chicas sordomudos.
- c) Una escolarización del alumnado sordomudo que supere las tasas de matriculación existentes, si bien, la Administración desconoce realmente cuántos son los alumnos que hay que escolarizar entre sordomudos, ciegos y anormales<sup>4</sup>.
- d) La consideración de las enseñanzas de sordomudos como propias y constitutivas del nuevo sector de la educación especial. Enseñanzas de sordomudos cuyos postulados modernos presentan cierta identidad con los de la etapa de educación especial que se está creando.

Estos planteamientos nominales defendidos por la Administración en esos años y por el

sector profesional se concretan en el deseo de muchos de aplicar criterios de selección científica del alumnado sordomudo, ciego y anormal para su escolarización, como la creación de las respectivas redes de colegios específicos, situación que se plasma en el decreto fundacional del Patronato Nacional de Anormales en 1914 y antes por el maestro Pereira (1904). En el caso específico de los sordos, también por la unificación de métodos educativos y máximo desarrollo de la oralización. Administración educativa y sector profesional expresan sus coincidencias en las principales conclusiones de la I Asamblea Nacional de Profesores de Sordomudos y de Ciegos celebrada en 1906 en Madrid (Ministerio de Instrucción Pública, 1908: 461-462).

En 1910 son los Gobiernos liberales de Segismundo Moret y de José Canalejas los que dan un paso determinante en la hasta ahora reforma nominal de las enseñanzas de sordomudos. El Gobierno justifica políticamente la necesidad de intervención de la Administración educativa en estas enseñanzas en el texto del decreto que crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, órgano de dirección y gestión de las nuevas enseñanzas de la educación especial y primero de una larga serie de patronatos nacionales, todos creados por real decreto<sup>3</sup>.

Sin embargo, y a pesar de la existencia de un entramado conceptual y principios directores aceptablemente válidos, los Gobiernos de la Restauración previos al golpe de Estado de 1923 no saben dar forma estable a la construcción de la educación especial ni llevar a las enseñanzas de sordomudos a un estado mejor. Entre 1910 y 1923 cada ministro de Instrucción Pública establece su impronta modificando la estructura de dirección de las nuevas enseñanzas de educación especial a través de la creación de nuevos patronatos y nuevos reglamentos, en un contexto en el que falta una política de financiación ya que ni liberales ni conservadores consideran prioritario el gasto educativo y sobran, tanto la pugna cainita entre los sectores

profesionales de la educación especial (Molina y Gómez, 1992: 241; González, 1917) como las decisiones administrativas no motivadas ni claras, las cuales se pueden encontrar en los decretos fundacionales de los patronatos nacionales.

Entre los años 1910-1923 y en el contexto mencionado, la Administración toma la decisión política de que las enseñanzas de educación especial se desarrollen a partir de las enseñanzas del Estado de sordomudos. Las instalaciones del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos así como su presupuesto dan cobijo y residencia no solo a las nuevas instituciones que se crean, como son los patronatos nacionales y otros órganos rectores, sino también a las mismas secciones de anormales que funcionan los primeros años de su existencia pública en dicho centro educativo. La opción fue legítima y válida pero materializada inadecuadamente por las razones aducidas anteriormente.

El trabajo que se presenta tiene una dificultad metodológica no menor, se cuenta con un número limitado de obras generales de naturaleza histórica de la educación de los sordos en contexto escolar (Granell, 1934; González Moll, 1992; Gascón y Storch, 2004), algún trabajo más de periodos determinados o de centros educativos (Osorio, 1972; Negrín, 1982; Herráiz, 1995; Plann, 1992, 2004) y alguna biografía del XIX (Ruiz Berrio, 1968; Colmenar, 1996). En ISOC, ERIC, Web of Science o Google Académico se localizan contados trabajos (tres) de naturaleza histórica de Fernández-Viader y otros, que también se citan en la bibliografía. Solo conocemos dos tesis doctorales sobre la historia de la educación de las personas sordas en España, y en los últimos cuarenta años no pasan de la cincuentena las tesis sobre ámbitos tales como psicología, métodos educativos, aprendizaje de la lengua de signos o lingüística y sociología de las personas sordas (Registro TESEO, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, consulta 15 de septiembre de 2013).

El conocimiento que aporta la fuente bibliográfica sobre el periodo estudiado 1923-1931 es mínimo.

Son las fuentes normativas de la Administración (decretos, órdenes o circulares) del periodo analizadas exhaustivamente y que figuran en el texto y la documentación de archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (Residencia de Estudiantes, Madrid) y la Fundación Ortega y Gasset, referidas en las notas, las que junto a la bibliografía dan soporte a las líneas de investigación de este trabajo.

### **La aportación de la Dictadura de Primo de Rivera y del general Berenguer a las enseñanzas de sordomudos**

En el periodo 1923-1931, tanto en la fase primorriverista como en la del general Berenguer, se produce una considerable modificación administrativa en los órganos de gestión y dirección de estas enseñanzas con una fuerte naturaleza centralizada y control del Gobierno.

En 1924, el Directorio Militar no solo reorganiza el Ministerio de Instrucción Pública (Real Decreto de 13 de septiembre de 1924) sino que también procede a concentrar la estructura directiva del nuevo sector de la educación especial creado en la década anterior, reduciendo los tres patronatos que funcionan desde 1917, los de Sordomudos, Ciegos y Anormales, a dos, el Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos y el Patronato Nacional de Anormales. Se justifica porque “los patronatos no funcionan con regularidad” y, además, el sostenimiento del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos le cuesta al erario medio millón de pesetas según dice el preámbulo del decreto de creación del nuevo Patronato de Sordomudos y de Ciegos (Real Decreto de 13 de septiembre de 1924).

Los Colegios Nacionales de Sordomudos y de Ciegos de Madrid se adscriben a la Sección 9ª,

Enseñanzas Especiales, dependiente de la Subsecretaría del Ministerio, sin una clara razón y terminan en la Dirección General de Enseñanzas Universitarias, Secundaria y Enseñanzas Especiales en diciembre de 1925 al reestructurarse el Ministerio. Ese año, y en ese mismo proceso de centralización y de un mayor control gubernamental, la Dictadura restablece la figura del comisario regio<sup>6</sup> que no es extraña en el Colegio de Sordomudos ya que ha estado presente durante la primera década del siglo.

Los planteamientos de control también se producen en el mismo Colegio de Sordomudos de Madrid. En 1926, el Real Decreto de Autonomía del Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos establece que “por Tribunal competente se proceda a la comprobación de aptitudes del personal de los centros de sordomudos y de ciegos”, lo que se lleva a efecto en el Colegio de Madrid. La historia dura nueve meses y su diseño tiene que ver más con un acto de fuerza de la Administración educativa ante un profesorado en estado de queja por el elevado número de alumnos por clase y agravado por la disminución de la plantilla de profesores de Estudios Generales del Colegio.

La Administración educativa del general Berenguer en abril de 1930 promueve un nuevo acto de centralización y de máximo control de la enseñanza estatal de sordomudos y de sus órganos directivos, al concentrar todos los poderes directivos y administrativos, dispersos en los distintos órganos: Colegio de Sordomudos y de Ciegos, Patronato Nacional de Sordomudos y de Ciegos y Comisaría Regia, en una sola entidad, la Comisaría Regia que asume temporalmente todas las funciones directivas y administrativas por un Real Decreto de 5 de abril de 1930.

En este contexto hay dos líneas de acción que tienen un cierto desarrollo, que son la extensión de la oralización y la formación del profesorado especialista de sordomudos, mientras la red escolar de centros especiales de sordomudos no se modifica prácticamente.

En el Colegio Nacional de Sordomudos y con un fuerte componente de innovación educativa se restablecen las secciones de disártricos o de niños y niñas con dificultades de lenguaje y las enseñanzas de maternales y primarias se describen como graduadas y siguen los sistemas Montessori y Decroly, según una de sus responsables, María Luisa Navarro<sup>7</sup>. El resto de la oferta educativa del Colegio se desarrolla en términos organizativos y pedagógicos convencionales, lo que significa que los puntos brillantes son más producto de un sector del profesorado que de autoría administrativa.

La acción oralizadora se extiende al sistema escolar al articular la Administración un procedimiento para que profesores del Colegio de Sordomudos asistan a otros colegios de Madrid en los que haya niños disártricos y si la idea es oportuna y novedosa, el problema es que el programa solo se dota de una profesora del Colegio de Sordomudos (Orden de 11 de septiembre de 1924). Además, las enseñanzas de disártricos se hacen obligatorias en el sistema formativo del profesorado especial de sordomudos a partir de 1924.

A finales de los años veinte, y en un proceso lógico de decantación, el Claustro del Colegio Nacional se convierte en uno de los mayores promotores y aplicadores del oralismo, mediante el Método Belga de desmutización (Orellana, 1923), si bien con cierta prevención y crítica por parte de algunos miembros del centro. Pero ¿con quién compite la palabra oral en cuanto a enfoque pedagógico? La respuesta con un fuerte grado de simplificación es con la mímica (Tejerina, 1914: 946)<sup>8</sup>. Este código lingüístico, desde la perspectiva de la oralización, es inadecuado para la enseñanza del sordomudo y en consecuencia es eliminado y contrario a las buenas prácticas (Navarro, 1917: 287).

Las administraciones del periodo 1923-1931 hacen lo mismo que las de la Restauración desde 1875: utilizar el Colegio de Sordomudos de

Madrid para paliar el grave problema de escolarización que la mayoría de las regiones de España tienen. Primo de Rivera establece en septiembre de 1925, 301 plazas internas entre todos los sectores de sordomudos, sordomudas, ciegos y ciegas y un sordociego, si bien solo se dotan en los presupuestos para 1926, 228 plazas de internos para el conjunto de los colegios.

Se practica una política de escolarización que no atiende a las necesidades del conjunto de las provincias ni facilita la consecución de los objetivos de integración de los sordomudos en la sociedad<sup>9</sup>. Los hechos parecen categóricos, ni la Dictadura ni el Gobierno de Berenguer contribuyen a que exista una escuela especial de sordomudos en cada distrito universitario, tal como establece la vigente Ley de Instrucción Pública de 1857 (Fernández Ascarza, 1924: 995).

No hay desarrollo de la red escolar de centros especiales de sordomudos estatales, cuando llamativamente sí lo hace el sistema general de escuelas, ni nos consta que se llegasen a materializar acuerdos entre la Administración central con los ayuntamientos para el desarrollo de la aludida red especial de centros de sordomudos<sup>10</sup>.

Solo se incorporan bajo tutela administrativa el Colegio Regional de Sordomudos y de Ciegos de Santiago de Compostela, sustentado económicamente por las diputaciones gallegas o los autorizados en 1925 en la ciudad de Málaga que son dos centros privados, el Instituto de Sordomudos y de Ciegos, subvencionado por la Diputación, y el Colegio de la Purísima de las Franciscanas de la Inmaculada.

El sistema de formación del profesorado especializado en las enseñanzas de sordomudos que hereda la Dictadura de Primo de Rivera es, por un lado, el modelo tradicional básico de la Restauración y, por otro, la línea avanzada de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) que ha ido asentándose durante el periodo de institucionalización del

nuevo sector educativo de la educación especial en la década 1910-1920. Las aportaciones de la Dictadura y del Gobierno del general Berenguer en este ámbito presentan cierta originalidad pero también reflejan mejor que otras el carácter oscilante de muchas de sus decisiones políticas.

La estructura formativa básica del profesorado especial de sordomudos es en gran medida un aparato básicamente decimonónico que presenta cuatro caminos para obtener la especialización en estas enseñanzas.

El primer y principal camino es el Curso de Métodos y Procedimientos de Enseñanzas de Sordomudos y de Ciegos que ha venido funcionando en los anteriores 60 años por medio de la Escuela Normal creada en 1857 (Fernández Villabrille, 1857) adscrita al Colegio Nacional de Sordomudos que detenta la formación en exclusiva desde 1863. El curso se estructura en unos contenidos válidos para sordomudos y para ciegos con una duración de un año y al que se accede con el título de maestro normalista. Estas enseñanzas se suspenden en 1915 y se retoman en el curso 1918-1919 tras la desaparición del Seminario de Maestros del Patronato Nacional de Anormales.

El segundo camino es el “sistema de internos” del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos. Es una vía que ha estado siempre presente en el colegio y las funciones de los internos se centran en el control de las actividades no lectivas del alumnado del colegio (patios, comedores o dormitorios). Permite a los internos con la titulación de magisterio acceder al colegio mediante, normalmente, oposición. En el curso de 1915 el número de auxiliares internos es de ocho, siete hombres y una mujer (Grannell, 1932: 524). En esos años, por nuestros cálculos, este número representa un 50% del profesorado del colegio.

Un tercer camino para acceder a la especialidad es mediante la adscripción administrativa de funcionarios docentes al Colegio de Sordomudos

para ampliar estudios de dichas enseñanzas. Pronto, se transforma en un modo de acceder a Madrid y separarse de destinos no queridos. Algunas voces hacen público el abuso que cometen algunos de los beneficiados favorecidos por el politiquero<sup>11</sup>.

El cuarto modo de acceso y novedoso tiene su origen en 1915 tras la supresión del Curso de Métodos y Procedimientos para la Enseñanza de Sordomudos y de Ciegos, pasando estas enseñanzas a ser impartidas por el Instituto Central de Anormales y no por el Colegio de Sordomudos de Madrid. La duración del curso de formación es de un año y sus asignaturas fundamentales son Psicología experimental, Exploración y diagnóstico de anormales, Fisiología del cerebro, Psicología y psiquiatría infantil, Criminología infantil, Perturbaciones de la palabra y su tratamiento y Pedagogía especial por medio de trabajos manuales, gimnasia o juegos. No está bien definido cuántos cursos llegaron a impartirse ni tampoco el funcionamiento del Seminario de Maestros<sup>12</sup> que desaparece en 1918.

La estructura de formación del profesorado especial de sordomudos que corresponde al sistema de alta formación especializada es la que patrocina y coordina la JAE. Las licencias concedidas para estudiar las enseñanzas de la educación especial y específicamente las de sordomudos:

“[...] buscaban los laboratorios de todo tipo: Psicología Experimental, de Fisiología, de las Sensaciones, de la Palabra [...] Eran los laboratorios del Dr. Toulouse, del abate Rousselot, de la Sociedad Alfred Binet, del Instituto Nacional de Sordomudos de París dirigido por el profesor Marichelli e incorporado en 1917 a la Escuela de Altos Estudios de la Sorbona, del Instituto Nacional dependía el Laboratorio de la Palabra y que tenía un claustro de magníficos especialistas —Castex, Brunot o seguidores de Herlin—. Otro centro fue el Instituto de Asnières que

acogía a 400 sordomudos y 150 retrasados mentales” (Marín Eced, 1990: 176, 196, 265-266).

La eficacia de este modelo fue relativa en cuanto al número de personas formadas, si bien los maestros pensionados tuvieron una incidencia positiva tanto en el desarrollo de la formación general especializada, caso de Jacobo Orellana o María Luisa Navarro, que fueron figuras constantes en la formación del profesorado dada por el Colegio de Madrid, como las de Anastasio González y Sidonio Pintado, en la gestión de centros o en la actividad rehabilitadora, Dionisia Plaza o Pedro Roselló, fundamentalmente porque todos ellos modernizaron con su actividad estos tres niveles.

En definitiva, la formación adquirida y la experiencia de los viajes y estancias en Bélgica, Francia o Alemania, principalmente, tuvo su repercusión localizadamente, si bien el esfuerzo de la JAE como del Ministerio de Instrucción Pública debió ser mayor para que tuviera mejor extensión y beneficios<sup>13</sup>.

La aportación más sustantiva de la Dictadura en este ámbito es adscribir en 1925 la formación especializada de sordomudos a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creándose un nuevo título denominado Curso Normal de Profesores Especiales de Sordomudos y de Ciegos que se articula en dos años académicos, uno más que en el anterior modelo y presenta contenidos modernos e incluso actuales.

El profesorado del curso está constituido por una comisión mixta de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y de los Colegios Nacionales de Sordomudos y de Ciegos y en 1928 se completan las condiciones del nuevo sistema de formación que requiere que los cursillistas tienen que ser maestros nacionales y superar un examen de acceso que establece, entre otros aspectos, el conocimiento del francés (Real Orden de 24 de marzo de 1928). Los maestros son sustituidos en sus escuelas y pueden

cobrar todo el salario según dispone una Real Orden de 28 de agosto de 1924, lo que supone una avance importante en este campo.

La Administración establece que el curso pueda hacerse en régimen libre. El nuevo sistema bienal tiene una concurrencia de unos 25 alumnos de media por curso. La Dictadura busca un perfil muy alto para el profesorado especial de sordomudos y de ciegos que contrasta con la baja intervención de la Administración central en la creación de colegios especiales.

A finales de 1930, Elías Tormo, ministro de Instrucción Pública, propone al Consejo de Ministros la vuelta del sistema formativo de las enseñanzas de sordomudos a la fórmula primitiva de 1857, a la Escuela Normal de Profesores de Sordomudos y de Ciegos. Un Real Decreto de 29 de noviembre de 1930 saca estas enseñanzas del ámbito de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. La razón inmediata de este cambio es la próxima desaparición de la Escuela Superior (1932) al ser adscritos sus estudios a la universidad. No obstante, nuestra tesis es que pueden existir otras razones de oportunidad relacionadas con el proceso de concentración de poder que se están produciendo en las enseñanzas oficiales de sordomudos y de ciegos a la que nos hemos referido en líneas anteriores.

La Escuela Normal de Sordomudos y de Ciegos, a diferencia de la creada a mitad del siglo XIX, presenta una estructura orgánica propia a pesar de su dependencia funcional, personal y material de los colegios nacionales. Se mantiene una alta identidad con la formación de la etapa de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, si bien, la Administración educativa del Gobierno Berenguer ha modificado sustancialmente su política, tanto que para el acceso al curso de formación no se plantea ninguna prueba ni se buscan competencias muy determinadas en los aspirantes, se basa en los antecedentes académicos y profesionales, así como en los méritos y servicios prestados

en la enseñanza, lo que permite a la Administración elegir con criterios vocacionales o de experiencias en este campo e incluso por valores actitudinales.

## **Conclusiones**

Las políticas de la Dictadura de Primo de Rivera y del general Berenguer relativas a las enseñanzas de sordomudos tienen una fuerte identidad con la mayor parte del periodo de la Restauración 1900-1923: la misma concepción y los mismos instrumentos y medios que suponen desde un punto de vista práctico la reiteración de las acciones, si bien con un plus en la centralización de los órganos directores y un mayor control de las enseñanzas de sordomudos del Estado, es decir, del Colegio de Sordomudos de

Madrid, lo que no es óbice para que se produzcan situaciones de cierto valor e importancia en el caso del sistema formativo del profesorado especial, si bien, el subsistema escolar de sordomudos no presenta ningún desarrollo apreciable en cuanto a la red de centros o la regulación de estas enseñanzas.

En consecuencia, hay continuidad entre los postulados y planteamientos conceptuales de la reforma de estas enseñanzas formulados a principios de siglo y las políticas de Primo de Rivera y del general Berenguer, en tanto no se ponen en cuestión ni se niegan, pero su ejecución y extensión, salvo la formación del profesorado y desarrollo del oralismo, es claramente insuficiente y no permiten justificar en conjunto que las políticas de este periodo sean plenamente heredadas de las políticas reformadoras de principio de siglo.

---

## **Notas**

<sup>1</sup> Oficio del secretario del Instituto Nacional de Sordomudos y de Ciegos de 13 de noviembre de 1923, por el que se comunica a la profesora María Luisa Navarro que ha de estar presente en la inspección del Ministerio de Instrucción Pública a dicho centro. Documento sin enumerar. Carpeta nº 5 de María Luisa Navarro. Fundación Ortega y Gasset. Madrid, CSIC. Vincenti, Luzuriaga o Llopis, véase nota nº 11, hacen en distintos momentos alusión a actuaciones no adecuadas del Colegio Nacional de Sordomudos o de la Administración utilizando al mismo.

<sup>2</sup> Relación de algunos centros específicos de sordomudos por regiones creados con anterioridad a la Dictadura. (Andalucía) Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Sevilla. Colegio de Sordomudos y Ciegos de Granada. Colegio de Sordomudos y Ciegos de Málaga y Colegio de Sordomudos “La Purísima” de Málaga. (Aragón) Colegio de Sordomudos de Zaragoza. (Cataluña) Escuela Municipal de Sordomudos y Ciegos de Barcelona. Instituto Catalán de Sordomudos de Barcelona y Colegio de la Purísima Concepción “La Purísima”. (Castilla) Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Burgos y Escuela de Sordomudos y de Ciegos de Salamanca. (Galicia) Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Santiago de Compostela. (Levante) Colegio de Sordomudos de Castellón. Colegio de Sordomudos y Ciegos de Valencia y Colegio de la Purísima Concepción “La Purísima”. (Madrid) Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos. Escuelas Municipales de Sordomudos y de Ciegos y Colegio de la Purísima Concepción “La Purísima”. (Vascongadas) Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Deusto. (Otras regiones) Oviedo. Córdoba o Madrid. Fuentes: Molina, 1900; Granell, 1905; Mínguez Álvarez, 1995.

<sup>3</sup> Oralismo. Nos aproximamos a este concepto y paradigma de estas enseñanzas desde distintos puntos. Desde el pedagógico-didáctico es el enfoque que utiliza la palabra hablada como elemento central de su educación en tanto que sostiene que el sordo puede hablar y, por tanto, es la forma de acceder al currículum. Desde el del sistema educativo, es el conjunto de medidas o de políticas educativas que propicien en los colegios de sordomudos el uso de la palabra hablada tanto en la actividad curricular como no curricular.

<sup>4</sup> La disparidad sobre el número de sordomudos en edad escolar, así como de los matriculados es una constante. La Administración de principios del XX no sabe cuál es la realidad de la situación. Molina (1900: 3 y 5) defiende en *Instituciones Españolas de sordomudos y de ciegos. Consideraciones sobre lo que son y deberían ser estos centros* que solo el 4,14% de los sordomudos están matriculados al iniciarse el siglo XX.

<sup>5</sup> Hemos contabilizado entre 1910-1924 hasta ocho modalidades o variantes de patronatos nacionales. No hubo ninguna ley sobre la educación especial solo decretos fundacionales de los patronatos y puede que ni siquiera una comisión de estudio sobre dicha etapa, como afirma Pereira (1905), tal como ocurrió en otros países de Europa.

<sup>6</sup> Los Reglamentos de los Colegios de Sordomudos y de Ciegos de septiembre de 1925 plasman las funciones del comisario regio y entre 1925 y 1931 hay tres comisarios regios.

<sup>7</sup> “La enseñanza lo mismo en sordos que en ciegos es graduada y se divide en las siguientes secciones: párvulos, primarias con sus diferentes grados, artísticas y profesionales. Las clases de párvulos o maternales, tanto de ciegos como de sordomudos, siguen el sistema Montessori, exceptuando en los mudos la parte de educación auditiva, y en los ciegos la visual, pero intensificando la educación visual y kinestésica en aquellos y la auditiva y la táctil en estos últimos. En cuanto a la sección primaria de sordomudos, compuesta de varios grados que van rotando con su profesor hasta que terminan, las materias de sus programas son las mismas que en las escuelas primarias ordinarias aunque con menor extensión y desarrolladas alrededor de centros de interés según el método Decroly; además se les añade como especial la educación de la vista, la lectura labial, emisión de la voz y ejercicios respiratorios, dibujos de objetos usuales como medio de expresión”. Ensayo titulado *Estado actual de la Pedagogía de Anormales en España*, por María Luisa Navarro de Luzuriaga, sin fechar, aunque puede fijarse en mayo o junio de 1925 por las anotaciones que tiene el escrito. Documento sin enumerar. Carpeta n° 5 de María Luisa Navarro. Fundación Ortega y Gasset. Madrid, CSIC. Desconocemos tanto la extensión de estos dos métodos en el conjunto de las secciones como el tiempo en que fueron aplicados.

<sup>8</sup> Desde una óptica actual el término de mímica se puede referir a cualquier manifestación comunicativa o lingüística que use signos manuales sea cual sea su grado de sistematización (lengua de signos propiamente o modelos denominados actualmente bimodales: signos con la estructura sintáctica del español).

<sup>9</sup> Se constata en la matrícula del Colegio de Sordomudos y de Ciegos que los procedentes del distrito universitario de Madrid (Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Segovia, Toledo y Madrid) solo alcanzan un 30% de los 228 alumnos internos. Claustro de Profesores del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (1927: 92).

<sup>10</sup> Del Pozo (1999: 294 y 214) relata que en marzo de 1930, en la Junta de Instrucción Primaria de Madrid, los concejales del Ayuntamiento de Madrid, Saborit y Araquistain piden la construcción de dos colegios de sordomudos y de ciegos, que no llegan a materializarse.

<sup>11</sup> El diputado liberal Vincenti en 1915 se queja del procedimiento de las adjudicaciones en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid. Diario de Sesiones de 11 de diciembre de 1914. Colección Legislativa Congreso de los Diputados, legislatura 1914-1915. También lo hacen Luzuriaga (1916) por medio de la *Revista España*, de 3 de febrero 1916, y Llopis (1933: 145).

<sup>12</sup> Molina Roldan (2009: 297) en su *Escuela Central de anormales de Madrid*, Universidad Pública de Navarra, refiere que en 1917 se siguen impartiendo las enseñanzas del Seminario de Maestros y que hay intención de alquilar para ampliar los cursos unos locales en la calle de Miguel Ángel, 9 (muy próximos físicamente al Colegio de Sordomudos). En nuestra opinión no se llegó a realizar según se documenta en un oficio del director general de Primera Enseñanza de 27 de septiembre de 1917 dirigido al presidente del Patronato Nacional de Sordomudos, localizado en el Archivo General de la Administración (AGA), CAJA 77.359.

<sup>13</sup> Procede destacar en las enseñanzas de sordomudos a dos figuras con un perfil actual que abarcan no solo el ámbito de la educación sino también de la formación del profesorado y de la gestión de centros (jefatura de estudios y dirección del Colegio Nacional de Sordomudos, respectivamente) y que son María Luisa Navarro, maestra normal procedente de la Escuela Superior del Magisterio, primera promoción, Sección de Letras, 1912 (Carpeta n° 5 María Luisa Navarro, Fondo familia Luzuriaga, Archivo Lorenzo Luzuriaga, Fundación Ortega y Gasset. Madrid, CSIC) y a Jacobo Orellana, maestro de Primera Enseñanza Superior (Expediente personal 105/361 y 105/36 del Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Residencia de Estudiantes. Madrid, CSIC). Ambos, con una fuerte rivalidad personal y profesional, obtuvieron repetidas veces pensiones de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y pasaron largas estancias en distintos laboratorios y universidades de Europa y del ámbito de estas enseñanzas son probablemente los más beneficiados por la Junta.

Sus currículums formativos en el exterior están bien documentados en las referencias indicadas. Los dos se exilian con motivo de la guerra civil.

## Referencias bibliográficas

---

- Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (1927). *Tratado para la Educación y Enseñanza del Sordomudociego*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- Del Pozo, M. del M. (1999). *Urbanismo y educación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Fernández Ascarza, V. (1924). *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. Madrid: Magisterio Español.
- Fernández-Viader, M. P., y Fuentes, M. (2004). Education of Deaf Students in Spain: Legal and Educational Politics Developments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 3, 327-332. DOI: 10.1093/deafed/enh035.
- Fernández Viader, M. P., y Yarza, M. V (2004). La política educativa española en el último cuarto de siglo. Su incidencia en la evaluación de los sordos. *Revista El Valor de la Mirada*, 2004, 171-190.
- Fernández Villabrille, F. (1857). *Escuela Normal establecida en el Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos de Madrid*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos y de Ciegos.
- Gascón, A., y Storch, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- González, S. (1917). El Sr. Borrell y los niños anormales. *Revista España*, 105, 12.
- González Moll, G. (1992). *Historia de la educación del sordo en España*. Valencia: Nau libres.
- Granell y Forcadell, M. (1932). *Historia de la Enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos.
- Herráiz Gascuña, M. (1995). *Aproximación a la educación especial del primer tercio del siglo XX*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Llopis, R. (2005) [1933]. *La Revolución en la Escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva. Estudio introductorio de Antonio Molero Pintado.
- Luzuriaga, L. (1916). Sobre el decreto de agregaciones. *Revista España*, 54, 8.
- Marín Eced, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ministerio de Hacienda (1900). *Presupuestos Generales del Estado para el año económico de 1900*. Madrid: Hijos de García.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1908). *Primera Asamblea Nacional para el mejoramiento de la suerte de los sordomudos y ciegos*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1930). *Presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para el año económico de 1930*. Madrid: Tip. Yagües.
- Molina, S., y Gómez, A. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental. Cuándo y cómo surgieron en España las escuelas de educación especial*. Zaragoza: Mira Editores.
- Molina Martín, P. (1900). *Instituciones españolas de Sordomudos y de Ciegos. Consideraciones sobre lo que son y debieron ser estos centros*. Madrid: Imprenta de Hernando.

- Molina Roldán, R. M., y Sánchez Cañadas, A. (2007). El Colegio de Sordomudos y Ciegos durante la II República. Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Actas del Coloquio, 531-543.
- Navarro, M<sup>a</sup>. L. (1917). *El Instituto Nacional de Sordomudos. Notas para su reorganización*. Boletín Escolar, varios números. Madrid: Editorial Calleja.
- Negrín Fajardo, O. (1982). Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808). *Revista Calasancia de Educación*, 109, 7-31.
- Orellana, J. (1923). *Prononçons bien* de A. Herlin. *Revista Escuela Moderna*, 378, 239-40. Reseña.
- Osorio Gullón, L. (1973). Estudio evolutivo de la legislación a favor de los sordomudos. *Revista Española de subnormalidad, invalidez y epilepsia*. III. 4 octubre-diciembre.
- Pereira, F. (1904). Necesidad y medios de establecer en España escuelas para anormales. *Escuela Moderna*, 161, 479-506.
- Pereira, F. (1905). Por los niños mentalmente anormales. *La Escuela Moderna*, 170, 334-341.
- Plann, S. (2004). *Una minoría silenciosa*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos Españoles.
- Tejerina, V. (1914). Hay que formar una nueva generación escolar de sordomudos en el Colegio Nacionalde Sordomudos. *La Escuela Moderna*, 280, 946-948.

## Abstract

---

### *Teaching the deaf-mute in Spain: an analysis of the educational policy from 1923-1931*

**INTRODUCTION.** The objective of this study is to make a general analysis of the educational policies used to teach the Deaf-mute people during the the dictatorship of Primo de Rivera (1923-1930) and during the government of General Berenguer (1930-31) in Spain. **METHOD.** The methodology used consists on the historical search, the analysis of less-known sources and even unpublished and reviewed of bibliography of the period under study. **RESULTS.** The central hypothesis is formulated considering the incidence and degree of development that the educational policies of the period of Primo de Rivera and General Berenguer had on the teachings for the deaf that had been reformed by liberal governments; mostly, also for conservatives and for the professional sector in the early twentieth century and more specifically: a) to consider educating the deaf within a full education framework, departing from the charitable care approach, b) to incorporate deaf education in a new stage of special education which was created during those years, c) the use of scientific means to classify and educate the deaf student in special graded educational institutions and d) the establishment of specialized administrative bodies within the organisation, management and implementation of the educational policies of the Ministry of Public Education, national boards for the deaf, blind and abnormal people. **DISCUSSION.** The results of this paper consider two important ideas, the first is that the policies of the period under study maintained the principles and basic ideas of deaf education found at the beginning of the century. The second is that the development of these policies presented unequal results, positive in the areas of teacher training and the oral development of the deaf student and a continuity in the creation and construction of the school network, ordination and regulation academic of this type of education.

**Keywords:** *National Board for the Deaf-mute and Blind people, Normal course of methods and procedures for the deaf and blind, Oralist approach. Education policies.*

## **Résumé**

---

### *Politique éducative d'enseignement des sourds-muets en Espagne pendant la période 1923-1931*

**INTRODUCTION.** L'objectif de cette étude est de réaliser une analyse générale des politiques éducatives des sourds-muets sous la dictature de Primo de Rivera (1923-1930) et le gouvernement du général Berenguer (1930-31) en Espagne. **MÉTHODE.** La méthodologie utilisée est essentiellement historique et elle analyse des sources archivistiques peu connues et même inédites ainsi que des sources d'examen de la bibliographie de la période que fait l'objet de cette étude. **RÉSULTATS.** L'hypothèse centrale a été formulée en prenant en considération l'impact et le développement de la politique de Primo de Rivera et du général Berenguer sur l'éducation des sourds-muets qui avait été reformée surtout par des gouvernements libéraux mais aussi par des gouvernements conservateurs et par le secteur professionnel au début du XXe siècle et qu'on peut se concrétiser de la manière suivante: a) considération de l'enseignement des sourds-muets comme pleinement éducatif en s'éloignant du concept d'assistance et de bienfaisance; b) incorporation de l'enseignement des sourds-muets dans la nouvelle étape d'éducation spéciale qui a été créée pendant cette période; c) utilisation des moyens scientifiques pour classifier et scolariser l'élève sourd-muet dans des établissements spécialisés et reconnus; et d) création d'organismes administratifs spécialisés qui s'occupent et mènent au but les politiques éducatives du Ministère de l'Instruction Publique, des patronats nationaux des sourds-muets, des aveugles et des handicapés mentaux. **DISCUSSION.** Les résultats permettent de mettre en considération deux idées importantes: la première c'est que les politiques de la période analysée ont maintenu les principes et les idées fondamentales de l'éducation du début du siècle. La deuxième c'est que le développement de ces politiques montre des résultats très différents. D'une part, et en ce qui concerne la formation des enseignants et la capacité des élèves sourds-muets à s'exprimer, ils sont positifs et, d'autre part, et en ce qui concerne la création et le développement du réseau d'établissements scolaires, ainsi que l'aménagement et la réglementation académique de cette éducation, ils sont continuistes et insuffisants.

**Mots clés:** *Patronat National des sourds-muets et des aveugles, Cours normal de la méthodologie et des procédures à utiliser avec les sourds-muets et les aveugles, Méthodes orales, Politiques éducatives.*

## **Perfil profesional del autor**

---

### **Alfredo Alcina Madueño**

Inspector de Educación de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Madrid. Doctor en Historia de la Educación. En 1978 ingresó como docente en el sistema público de centros de Formación Profesional y en 1986 accedió a la Inspección de Educación siendo destinado a Madrid. Su actividad está focalizada en centros de secundaria y bachillerato de la capital. Su interés en el ámbito académico e investigador se centra en las políticas educativas de las enseñanzas de sordos en España, tanto en su ámbito histórico como en el actual.

Correo electrónico de contacto: [alfredo.alcina@madrid.org](mailto:alfredo.alcina@madrid.org)

Dirección para la correspondencia: Servicio de Inspección de Educación. Isaac Peral, 23. 28040 Madrid.



# LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

## *Health education in initial professional programmes*

PEDRO ARAMENDI JAUREGUI, KARMELE BUJAN VIDALES Y ROSA ARBURUA GOYENECHÉ  
*Universidad del País Vasco*

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67203

Fecha de recepción: 16/02/2014 • Fecha de aceptación: 08/07/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Pedro Aramendi Jauregui. E-mail: pello.aramendi@ehu.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Este artículo presenta las percepciones del profesorado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) del País Vasco en torno a la educación para salud. **MÉTODO.** La investigación es de tipo cuantitativa y ex post facto y tiene por objeto describir los procesos de implementación de los proyectos de educación para la salud en los centros educativos. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos señalan que los docentes deben capacitar al alumnado para tomar decisiones responsables en torno a la salud. Aunque los temas relacionados con la educación para la salud son importantes para el profesorado, estos reconocen que se imparten de forma esporádica y poco sistemática en las aulas. Finalmente, a la hora de analizar la colaboración existente entre las organizaciones sociales y educativas, se constata que los servicios sociales de base y las instituciones del sector social son los que más se implican en el apoyo a estos programas. Los centros de profesorado, las Consejerías de Educación y Sanidad, el voluntariado, la universidad y la inspección educativa colaboran muy poco con los docentes de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en las labores preventivas y educadoras. **DISCUSIÓN.** Resulta preocupante, por tanto, que instituciones educativas donde se invierten tantos recursos aporten tan poco en un aspecto fundamental del desarrollo de las personas. Si la escuela pretende fomentar el desarrollo integral del alumnado debe abordar necesariamente las cuestiones relacionadas con la salud de forma integrada en su proyecto educativo y curricular, y coordinada con las demás iniciativas desarrolladas en la sociedad.

**Palabras clave:** *Educación para la salud, Iniciación profesional, Adolescencia, Drogas, Desarrollo integral.*

---

## Los programas de iniciación profesional: a caballo entre la LOE y la LOMCE

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) constituyeron una de las novedades introducidas por la anterior Ley Orgánica de Educación (2006). Estos programas han permitido alcanzar una cualificación profesional de nivel 1 a los alumnos y alumnas que a los 16 años no han completado la Educación Secundaria Obligatoria, acreditándoles para el desarrollo de una determinada profesión. Además, como novedad importante, ofrecieron a los estudiantes la posibilidad de obtener el título de graduado de educación secundaria.

Estos programas también han aportado a los estudiantes la cualificación profesional necesaria para acceder al mundo laboral, con las siguientes finalidades:

- Desarrollar y consolidar la madurez personal del joven para el desarrollo pleno como persona en una sociedad multicultural y democrática.
- Posibilitar la incorporación de los jóvenes a la vida activa (mediante el dominio de las técnicas y conocimientos básicos de un oficio profesional).
- Preparación para la reinserción en el sistema educativo, especialmente a través de la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio de formación profesional (Orden 10-VI-2008).

La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) cambia la denominación “Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)” por “Formación Profesional Básica”. La ley, en el artículo 21, afirma que el equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje, siempre

que cumpla los siguientes requisitos del artículo 34 que son los siguientes:

- Tener cumplidos 15 años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los 17 años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.
- Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la ESO.
- Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica.

El artículo 35 de la ley regula el contenido y la organización de la oferta de Formación Profesional Básica. Tanto la oferta curricular como la organización de los programas se asemejan bastante a los Programas de Cualificación Profesional Inicial de la legislación anterior. Los ciclos de Formación Profesional Básica tendrán una duración de dos años y el alumnado podrá permanecer en estos programas durante un máximo de cuatro cursos.

Uno de los grandes retos de la LOMCE es dar una respuesta educativa a estos jóvenes que no han logrado los conocimientos básicos de la educación obligatoria. En general, el alumnado que llega a los programas de iniciación profesional acarrea consigo grandes dificultades: falta de motivación, interés y hábitos de estudio, carencia de respeto con las normas y los límites, un fuerte sentimiento de fracaso, baja autoestima académica y personal, y dificultades mal afrontadas en la escolarización. Desde el compromiso con la educación inclusiva no se puede consentir la exclusión escolar de ningún menor, y dejar de atender sus necesidades educativas dentro del sistema educativo. Lo exige su derecho a la educación (González, Sevillano y Rey, 2007).

Por lo tanto, la nueva Formación Profesional Básica deberá convertirse en un recurso mediador

más para responder a las necesidades formativas de un numeroso colectivo de estudiantes en riesgo de exclusión educativa y social. La mediación educadora de estos programas y de los docentes tiene mucho que aportar en relación con la formación integral del alumnado para impulsar su socialización, su inserción laboral y el desarrollo de un proyecto de vida saludable.

### **Los programas de iniciación profesional y su compromiso con la salud**

Preocupan hoy como nunca los estilos de vida y las conductas de riesgo de los adolescentes, dada su influencia en su desarrollo personal y social, y de forma especial, las relacionadas con la educación para la salud (consumo de drogas, trastornos de la alimentación, adicciones...). Sin embargo, se echa en falta un compromiso más profundo y coherente con sus objetivos por parte de la clase política, de la Administración y del sistema educativo en general. Si repasamos las diferentes leyes orgánicas del ámbito educativo, promulgadas desde el inicio de siglo, se puede afirmar que, salvo excepciones, no han hecho demasiado hincapié en la educación para la salud.

La Ley Orgánica 10/2002, de calidad de la Educación (LOCE), en el artículo 22, hacía una breve mención sobre la promoción de la salud en la ESO en los siguientes términos: “Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social”.

Con la entrada en vigor de la LOE (2006), y la puesta en marcha de la enseñanza por competencias, la educación para la salud tiene un espacio propio en el currículo. En el artículo 2 (e), sobre los fines de la educación, se afirma lo siguiente:

“La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”.

Y en el mismo artículo, en el apartado (h) se asume como finalidad:

“La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte”.

En Euskadi, el Currículum del País Vasco (Decreto 175/2007, de 16 de octubre, artículo 6.2) recoge una expresiva referencia al tema de la salud. Al igual que la LOE, insta a fomentar los hábitos de vida saludables:

“Aprender a vivir responsablemente de forma autónoma, aprendiendo a conocerse uno mismo, a cuidar la salud mental y física propia, y a desarrollar hábitos saludables, sintiéndose seguro. Aprender a disfrutar de forma responsable de la naturaleza y de los recursos naturales, patrimonio de toda la humanidad y de las generaciones actuales y futuras”.

La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) no hace referencia alguna en torno a la educación para la salud en la enseñanza obligatoria. Solamente en el artículo 33 apartado f, referido a los objetivos de la Formación Profesional, afirma lo siguiente: “La enseñanza contribuirá a que el alumnado consiga los resultados de aprendizaje que le permitan trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo”.

Por otra parte, intervenciones más específicas como el Plan Nacional sobre Drogas (PNSD,

2013), hacen hincapié en la importancia de la formación de los profesionales de la educación, la difusión de buenas prácticas y la coordinación entre comunidades autónomas. En el apartado cuarto hace referencia a la mejora del conocimiento básico y aplicado en este tema, valiéndose del incremento de estudios relacionados con la promoción de la salud.

En el plano internacional, se han realizado investigaciones de interés en diferentes países. En este sentido, Teesson, Newton y Barrett (2012) afirman que los programas desarrollados en la enseñanza secundaria para prevenir el consumo de alcohol, cannabis y tabaco han sido eficaces en el contexto australiano. Estos programas son universales y se basan en principios de aprendizaje social. Los autores afirman que los programas de educación para la salud necesitan más investigaciones que evalúen su impacto. En Alemania, Piontek, Kraus, Pabst, Muller y Legleye (2009) creen que la identificación de las personas con consumo problemático es de gran importancia para ofrecer intervenciones educativas tempranas orientadas a la prevención. En México, García y Ferriani (2008) afirman que la misma escuela puede ser un factor de riesgo si no se provee un medio ambiente sano. Los planes de prevención desarrollados en la educación secundaria deben tener en cuenta este aspecto. En los EE.UU., Faggiano, Vigma-Taglianti, Versino, Zambon, Borraccino y Lemma (2008) opinan que la reducción del consumo de drogas en la educación secundaria se debe, en mayor medida, a variables afectivas que al conocimiento de programas de prevención.

No obstante, no se puede obviar la importancia de los programas de prevención comunitaria para mejorar la calidad de vida de la ciudadanía. En este sentido, Weisz, Sandler, Durlak y Anton (2005) proponen la integración de la intervención y la prevención en un modelo basado en la comunidad. En la misma línea, Brownson, Haire-Joshu y Luke (2006), después de analizar varios programas eficaces de

prevención, concluyen que las políticas de prevención deben impulsar los enfoques integrales, desarrollados en ámbitos diversos y orientados hacia el contexto local. En definitiva, el fomento de la acción comunitaria, ubicada en un marco de actuación ecológico, es imprescindible para desarrollar programas preventivos en el ámbito de la salud (Anderson, Chisholm, Fuhr, 2009; Story, Kaphingst, Robinson-O'Brien, Glanz, 2008).

A nivel nacional, no abundan investigaciones sobre este tema que nos aproximen a la práctica educativa real de los profesores y profesoras en los centros escolares de educación secundaria. En uno de los primeros estudios realizados a nivel estatal (Megías, Comas, Elzo, Navarro y Vega, 1999), ya se reflejaban datos significativos en torno al escaso arraigo de la educación para la salud en los proyectos educativos de centro. El 68,8% de los profesores y profesoras había abordado de forma muy puntual la prevención sobre el alcohol y las drogas ilegales en su clase. Solamente un 37,5% había impartido el tema de la educación para la salud de una manera sistemática en su asignatura. Apenas el 24,8% de las actuaciones de prevención sobre alcohol y drogas en clase habían sido realizadas en el contexto de un proyecto consensuado por el claustro de profesores.

Salvador y Suelves realizan aportaciones relacionadas con los criterios de calidad que deben cumplir los proyectos de educación para la salud. La primera de ellas presenta un diagnóstico de la situación actual en cada comunidad autónoma (Salvador, 2008a). Una segunda publicación ofrece la explicación teórica de los criterios de calidad estudiados y un ejemplo de cómo aplicarlos en los proyectos de educación para la salud (Salvador, 2008b). Y la tercera, resumen del anterior documento, muestra los criterios a tener en cuenta por parte del profesorado (Salvador y Suelves, 2009). Sin embargo, no hay constancia alguna de que se haya realizado un seguimiento de su aplicación en los centros educativos.

Por lo que se refiere al País Vasco, una primera investigación sobre la aplicación de programas educativos en centros escolares de Euskadi (Vega, 2000), aportó datos similares al estudio de Megías y otros (1999), citado anteriormente. La educación para la salud, como área transversal, no está asumida en más de la mitad de las instituciones escolares, y tan solo uno de cada diez profesores y profesoras afirma que está contemplada en el proyecto educativo de centro. Los docentes han trabajado la educación para la salud en la mayoría de los casos (más de la mitad) de forma puntual, mientras que casi uno de cada cinco docentes ni siquiera abordó de forma sistemática y rigurosa este tema. En cuanto a las drogas, más de la mitad de los docentes ha llevado a cabo alguna intervención esporádica y uno de cada cinco dice no haber hecho nada al respecto. En definitiva, los centros no asumen en sus proyectos de centro las cuestiones relacionadas con las drogas. En general, prevalece un trabajo puntual y poco sistemático. Estos datos se confirman en estudios posteriores llevados a cabo por Laespada (2004) y Elzo (2008).

En el caso específico de los programas de iniciación profesional, hasta el momento, existen pocas investigaciones en relación a la educación para la salud. Vega (2010), respecto al consumo de drogas de los estudiantes de los PCPI, afirma que las sustancias más consumidas por estos jóvenes son el alcohol, el tabaco, la marihuana y el hachís. Los chicos consumen más alcohol, tabaco, marihuana, hachís, cocaína, éxtasis, anfetaminas, alucinógenos e inhalables que las chicas. En este estudio, el profesorado afirma que le parece interesante el abordaje de temas como la alimentación, la nutrición, la higiene, la actividad física, la sexualidad y las relaciones afectivas, la seguridad y la prevención del consumo de drogas, accidentes y enfermedades. Sin embargo, confiesa que no imparte habitualmente estos temas en las áreas curriculares.

La actual situación de los programas de iniciación profesional hace muy difícil desarrollar

una mediación educativa planificada y coordinada de forma transversal, fundamentalmente, por la existencia de un diseño curricular disciplinar, la falta de tiempo, la burocratización de estos programas y la escasa importancia concedida a la educación para la salud en el currículum. En este sentido, el Ararteko (2011) afirma que se debe mejorar la coordinación entre todas las instancias que trabajan en este campo y avanzar en la prevención selectiva, dirigida específicamente a determinados sectores de la población adolescente en situaciones de especial riesgo o vulnerabilidad. Este tipo de prevención, aunque ya cuenta con cierto desarrollo en el País Vasco, gracias al impulso de un grupo reducido de técnicos y especialistas en equipos de prevención comunitaria de los Ayuntamientos y del área de la iniciativa social, todavía encuentra dificultades en su implementación.

## **Método**

### **Objetivos de la investigación**

Este artículo es un resumen de otra investigación más amplia denominada “La cuestión de las drogas entre los alumnos y las alumnas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial: problemática y respuestas educativas”. El estudio pretende analizar las opiniones del profesorado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) sobre el abordaje de la educación para la salud en los centros del País Vasco. Las características específicas del alumnado que participa en estos programas y sus circunstancias sociales favorecen que vivan en situaciones de especial riesgo o vulnerabilidad, por lo que exigen una atención especial del sistema educativo.

En la investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Describir las percepciones de los docentes en torno a las necesidades formativas

del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

- Analizar las necesidades formativas de los alumnos y de las alumnas en torno a la educación para la salud.
- Conocer y analizar los contenidos curriculares desarrollados en los PCPI para fomentar la educación para la salud.
- Analizar el tipo de colaboración existente entre las organizaciones sociales y educativas a la hora de abordar la educación para la salud en los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

### Diseño de la investigación

El estudio se plantea como un censo, por ello el cuestionario es enviado a todos los tutores o tutoras de los 352 grupos de alumnos y alumnas de los PCPI de Euskadi. Según los datos del Gobierno Vasco (2013), en el País Vasco existen un total de 69 centros tanto públicos como concertados (14 en Álava, 32 en Vizcaya y 23 en Guipúzcoa), siendo un total de 352 grupos de alumnos y alumnas.

En una primera fase se elaboró el cuestionario. Para ello, además de revisar la literatura relacionada con el tema (Megías y otros, 1999; Vega, 2000; Sánchez, 2002; Laespada, 2004; Rico, 2007; Elzo, 2008), se realizaron entrevistas exploratorias a los docentes. Se llevó a cabo una prueba piloto con cuatro profesores

y cuatro profesoras pertenecientes a dos centros no participantes en este estudio. Se seleccionaron a los docentes en función de su experiencia profesional y el sexo. Se modificó la redacción de trece ítems y se clarificaron las instrucciones de la prueba, fundamentalmente por su falta de claridad. Esta fue validada por expertos de las universidades del País Vasco y profesionales que investigan este tema. El cuestionario final de los docentes contiene 176 ítems. En ellos se debe manifestar el grado de acuerdo en una escala Likert (1: Nada de acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo) o el grado de necesidad (1: Poca necesidad; 4: Mucha necesidad).

El cuestionario se administró entre los meses de marzo y junio de 2013. La aplicación de las pruebas ha sido realizada por un coordinador o coordinadora de los docentes de los PCPI, siguiendo la asesoría de uno de los miembros del equipo de investigación designado a tal efecto.

La tasa de respuesta se situó en un 57,1% por lo que el total de participantes en el estudio fue de 201 docentes.

### Variables del estudio

Las principales variables de la investigación se clasificaron en las siguientes áreas:

- Datos generales de la muestra: 12 variables.

**TABLA 1. Centros por provincia y tasa de respuesta**

Provincia	Centros	Cuestionarios	
Guipúzcoa	23	Enviados	352
Vizcaya	32	Recibidos	201
Álava	14	Tasa de respuesta	57,1%
Total	69		

**TABLA 2. Datos generales de la muestra**

Nº	Nombre	Tipo
1	Sexo	Dicotómica
2	Edad	Categórica (5 categorías)
3	Ubicación centro	Categórica (3 categorías)
4	Nivel de estudios	Categórica (5 categorías)
5	Asignatura impartida	Nominal (abierta)
6	Módulo asignatura	Categórica (4 categorías)
7	Años experiencia	Categórica (4 categorías)
8	Tipo de centro	Dicotómica
9	Tipo de contrato	Categórica (7 categorías)
10	Funciones	Categórica (5 categorías)
11	Opinión normas legales	Categórica (4 categorías)
12	Opinión preparación del alumnado	Categórica (4 categorías)

- Necesidades formativas del alumnado: 9 ítems, haciendo un total de 18 variables, ya que se consultaba de forma diferenciada por alumnos y alumnas.
- Necesidades formativas del alumnado en torno a la educación para la salud: 6 ítems, haciendo un total de 12 variables,

ya que se consultaba de forma diferenciada por alumnos y alumnas.

- Opinión de los docentes sobre los contenidos curriculares relacionados con la educación para la salud: 15 ítems, haciendo un total de 30 variables, ya que se consultaba de forma diferenciada si lo

**TABLA 3. Necesidades formativas del alumnado**

Nº	Nombre	Tipo
13-14	La formación básica (idiomas, matemáticas...)	Escala de Likert (1-4)
15-16	Autonomía personal	Escala de Likert (1-4)
17-18	Salud física	Escala de Likert (1-4)
19-20	Salud emocional	Escala de Likert (1-4)
21-22	Relaciones familiares	Escala de Likert (1-4)
23-24	Habilidades y relaciones sociales	Escala de Likert (1-4)
25-26	Formación laboral específica	Escala de Likert (1-4)
27-28	Conocimiento de instituciones sociales (sanidad, empleo, educación, servicios sociales)	Escala de Likert (1-4)
29-30	Rendimiento y esfuerzo realizado en el centro	Escala de Likert (1-4)

considera importante y si lo imparten en clase.

- Instituciones que apoyan al profesorado en la educación para la salud (8 ítems).

**TABLA 4. Necesidades formativas del alumnado en torno a la salud**

Nº	Nombre	Tipo
42-43	Adoptar una actitud responsable en el consumo	Escala de Likert (1-4).
44-45	Conocer los peligros de las diferentes drogas	Escala de Likert (1-4)
46-47	Estar informado sobre los recursos de tratamiento de las drogodependencias	Escala de Likert (1-4)
48-49	Saber ayudar a los compañeros/as con problemas de consumo de sustancias	Escala de Likert (1-4)
50-51	Disponer de recursos para superar la presión ejercida por el grupo de compañeros y compañeras	Escala de Likert (1-4)
52-53	Saber cómo reducir los riesgos y daños provocados por el consumo	Escala de Likert (1-4)

**TABLA 5. Contenidos curriculares relacionados con la salud**

Nº	Nombre	Tipo
89-90	Alimentación y nutrición	Escala de Likert (1-4)
91-92	Higiene	Escala de Likert (1-4)
93-94	Salud buco-dental	Escala de Likert (1-4)
95-96	Actividad física	Escala de Likert (1-4)
97-98	Ocio y tiempo libre	Escala de Likert (1-4)
99-100	Sexualidad y relaciones afectivas	Escala de Likert (1-4)
101-102	Primeros auxilios	Escala de Likert (1-4)
103-104	Seguridad y prevención de accidentes	Escala de Likert (1-4)
105-106	Salud mental	Escala de Likert (1-4)
107-108	Medio ambiente	Escala de Likert (1-4)
109-110	Drogas legales e ilegales	Escala de Likert (1-4)
111-112	Anorexia y bulimia	Escala de Likert (1-4)
113-114	Sida	Escala de Likert (1-4)
115-116	Funcionamiento del sistema sanitario	Escala de Likert (1-4)
117-118	Prevención y control de enfermedades	Escala de Likert (1-4)

**TABLA 6. Instituciones que apoyan al profesorado en la educación para la salud**

Nº	Nombre	Tipo
139	Inspección educativa	Escala de Likert (1-4)
140	Centros de profesorado	Escala de Likert (1-4)
141	Ayuntamientos (servicios sociales de base)	Escala de Likert (1-4)
142	Asociaciones especializadas del sector social	Escala de Likert (1-4)
143	Consejería de Sanidad	Escala de Likert (1-4)
144	Universidad	Escala de Likert (1-4)
145	Consejería de Educación	Escala de Likert (1-4)
146	Voluntariado	Escala de Likert (1-4)

### Descripción de la muestra

El profesorado consultado en el cuestionario es hombre (44,4%) y mujer (55,6%), con edades comprendidas entre 20-30 años (7,4%), 31-40 años (40,7%), 41-50 años (44,4%) y entre 51-60 años (7,5%). Su titulación es formación profesional (25,4%), diplomatura (46,2%), licenciatura (19,2%) y postgrado (9,2%).

Su experiencia profesional es de 0-3 años (11,5%), 4-8 años (7,7%), de 9-15 años (38,5%) y más de 15 años (42,3%). Su contrato es laboral indefinido (48%) y contratado temporal (52%), desempeña funciones de profesor/a (74,1%), orientador/a (11,1%), dirección del centro (3,4%) y monitor/a (11,4%).

### Análisis de datos

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 21.0 e ITEMAN, realizándose diversos análisis estadísticos.

Los resultados descriptivos se muestran mediante estadísticos comunes como la media y la desviación típica, para las variables numéricas y porcentajes para las variables categóricas.

Para las comparaciones entre grupos y tras estudiar la distribución de las variables, se ha optado por la utilización de la prueba t-Student para muestras relacionadas o independientes según el caso.

La fiabilidad del cuestionario de los docentes es de 0.881 (Alfa de Cronbach). Al finalizar la recogida de información se procedió al análisis intensivo de los datos siguiendo el siguiente procedimiento (Lukas y Santiago, 2009):

- Reducción de la información: selección de la información, determinación de los objetivos del análisis, establecimiento de un sistema de categorías, estudio del sistema de categorías y codificación.
- Organización de la información.
- Análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Para seleccionar las categorías se desarrolló un proceso mixto (inductivo y deductivo). Se plantearon a priori una serie de categorías basándonos en la revisión bibliográfica y en la experiencia de los investigadores (procedimiento deductivo) y, posteriormente, se fueron ajustando las categorías a las informaciones recogidas en el estudio (procedimiento inductivo).

El desarrollo del estudio tuvo algunos problemas y limitaciones en su ejecución. Algunos docentes fueron bastante reacios a contestar el cuestionario, argumentando falta de tiempo y la extensión del instrumento como razones principales.

Finalmente, hay que señalar que la investigación “La cuestión de las drogas entre los alumnos y las alumnas de los programas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial: problemática y respuestas educativas” ha sido financiada por el Departamento de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco (GV-EJ-0511/13). Agradecemos a esta institución la financiación y el apoyo concedido para realizar este estudio.

## Resultados de la investigación

Conocer con qué conocimientos llegan los estudiantes de la ESO a los PCPI no es una cuestión intrascendente. La evaluación por parte del profesorado de las competencias que

domina el alumnado resulta un primer paso para definir tanto sus necesidades formativas como el tipo de intervención pedagógica que requieren.

Como se puede observar en la tabla 7, los profesores y profesoras son conscientes de las carencias y limitaciones del alumnado que se matricula en los PCPI y de las diferencias entre chicos y chicas.

Todos los ámbitos analizados en el estudio necesitan ser mejorados en profundidad. Las diferencias de medias (prueba *t* de Student) entre chicos y chicas son significativas ( $p < 0.05$ ) en la formación básica, en las relaciones familiares y en la formación laboral específica. En general, salvo en esta última variable, los chicos tienen más necesidades de mejora (más carencias) que las chicas.

En cuanto a las necesidades de los estudiantes sobre la educación para la salud, los docentes aportan su opinión en torno al tema, como se puede observar en la tabla 8.

**TABLA 7. Opinión de los docentes sobre las necesidades formativas del alumnado de los PCPI**

¿Qué necesidades tiene el alumnado de los PCPI? (1: poca necesidad/ 4: mucha necesidad)	Mujer $\bar{x}$	Hombre $\bar{x}$	Sig.	d
La formación básica (idiomas, matemáticas...)	3.22	3.87	0.000	0.632
Autonomía personal	3.45	3.54	0.120	0.109
Salud física	2.75	2.87	0.117	0.118
Salud emocional	3.55	3.66	0.139	0.120
Relaciones familiares	3.02	3.53	0.000	0.554
Habilidades y relaciones sociales	3.53	3.52	0.922	-0.055
Formación laboral específica	3.73	3.32	0.000	-0.512
Conocimiento de instituciones sociales (sanidad, empleo, educación, servicios sociales)	3.54	3.56	0.866	0.067
Rendimiento y esfuerzo realizado en el centro	3.28	3.27	0.911	-0.052

**TABLA 8. Necesidades formativas en torno a la educación para la salud por sexo**

I: poca necesidad de mejora/ 4: mucha necesidad	Mujer $\bar{x}$	Hombre $\bar{x}$	Sig.	d
Adoptar una actitud responsable en el consumo	3.36	3.77	0.000	0.451
Conocer los peligros de las diferentes drogas	3.34	3.55	0.007	0.308
Estar informado sobre los recursos de tratamiento de las drogodependencias	3.39	3,43	0.163	0.100
Saber ayudar a los compañeros/as con problemas de consumo de sustancias	3.22	3.37	0.020	0.256
Disponer de recursos para superar la presión ejercida por el grupo de compañeros y compañeras	3.66	3.69	0.199	0.163
Saber cómo reducir los riesgos y daños provocados por el consumo	3.42	3.58	0.018	0.214

**TABLA 9. Opinión de los docentes sobre los contenidos curriculares relacionados con la educación para la salud**

I: Poco de acuerdo 4: Muy de acuerdo Temas	Es importante para usted $\bar{x}$	Lo imparte en clase $\bar{x}$	Sig.	d
Alimentación y nutrición	3.53	2.27	0.000	-0.421
Higiene	3.52	2.69	0.000	-0.425
Salud buco-dental	3.10	1.40	0.000	-0.235
Actividad física	3.44	2.22	0.000	-0.321
Ocio y tiempo libre	3.47	2.57	0.000	-0.352
Sexualidad y relaciones afectivas	3.73	2.70	0.000	-0.444
Primeros auxilios	3.13	1.39	0.000	-0.324
Seguridad y prevención de accidentes	3.67	2.90	0.000	-0.325
Salud mental	3.28	1.88	0.000	-0.235
Medio ambiente	3.33	2.34	0.000	-0.326
Drogas legales e ilegales	3.47	2.58	0.000	-0.365
Anorexia y bulimia	3.46	2.14	0.000	-0.421
Sida	3.39	2.32	0.000	-0.178
Funcionamiento del sistema sanitario	2.86	1.69	0.000	-0.225
Prevención y control de enfermedades	2.93	1.92	0.000	-0.214

Según los docentes, los chicos tienen más necesidades formativas que las chicas en el ámbito de la salud. Las diferencias entre chicas y chicos

(prueba *t* de Student) son significativas ( $p < 0.05$ ) en variables como adoptar una actitud responsable al consumir drogas, conocer los peligros

de las diferentes sustancias, saber ayudar a los compañeros y compañeras con problemas de consumo y saber cómo reducir los riesgos y daños. El profesorado también cree que el alumnado, en general, debe aprender a tomar decisiones responsables.

En cuanto a los contenidos a desarrollar en el currículum (tabla 9), el profesorado opina que existen temas que son importantes para la promoción de la salud que, sin embargo, se imparten poco en las aulas.

Todos los contenidos son considerados importantes por los docentes. Sin embargo, se imparten de forma poco sistemática en las aulas. Los temas más tratados están relacionados con la seguridad y la prevención de accidentes, la sexualidad y las relaciones afectivas, la alimentación y la nutrición, las drogas legales e ilegales, la higiene, el sida, la actividad física, el ocio y el tiempo libre, la salud mental, la anorexia y la bulimia, el medio ambiente, los primeros auxilios, la salud buco-dental, la prevención de enfermedades y el funcionamiento del sistema sanitario. Como se puede observar en la tabla anterior, todas las diferencias de medias (prueba *t* de Student) entre la importancia atribuida

a los temas de educación para la salud por parte del profesorado y su impartición en el aula son significativas. Es decir, opinan que estos temas son importantes pero, por diversos motivos, se imparten poco en clase.

Evidentemente, la escuela no puede abordar en solitario todos los temas que pueden ser tratados en el marco de la educación para la salud. Necesita la cooperación de otras instituciones que trabajen de forma conjunta con sus profesionales. Según los docentes, los colectivos sociales que apoyan al profesorado en estos temas son los que se reflejan en la tabla 10.

Las instituciones sociales que más colaboran con los PCPI son los ayuntamientos (servicios sociales de base) y las asociaciones especializadas del sector social. Los centros de profesorado, las Consejerías de Educación y Sanidad, el voluntariado, la universidad y la inspección educativa colaboran muy poco con los docentes de los PCPI. Llama la atención que sean los ayuntamientos y las asociaciones especializadas las que más colaboran con los PCPI frente la escasa implicación de los servicios más relacionados con la salud y la educación.

**TABLA 10. Instituciones que apoyan al profesorado en la educación para la salud**

Instituciones	% Acuerdo
Ayuntamientos (servicios sociales de base)	84,4%
Asociaciones especializadas del sector social	71,6%
Centros de profesorado	25,3%
Consejería de Educación	23,2%
Consejería de Sanidad	13,5%
Voluntariado	11,6%
Universidad	10,8%
Inspección educativa	4,1%

## **Conclusiones y discusión**

A modo de síntesis, se recogen a continuación las principales conclusiones de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación.

1. El profesorado de los PCPI es consciente de las carencias y necesidades formativas del alumnado que se matricula en el centro (primer objetivo). Entre las más importantes se encuentran las relacionadas con la formación básica, la autonomía personal, la salud emocional, las relaciones familiares, las habilidades sociales, la formación laboral, el conocimiento de las instituciones sociales y la necesidad de rendir en la medida de sus posibilidades en el centro. En general, salvo en la formación laboral específica, el profesorado opina que los chicos tienen más carencias formativas que las chicas. También se constata que la diversidad del alumnado que desarrolla sus estudios en los PCPI es muy grande.
2. Respecto a las necesidades formativas relacionadas con la salud (segundo objetivo), los docentes asumen que se debe capacitar al alumnado para tomar decisiones responsables en torno a este tema. Las diferencias de medias entre ambos sexos, por otra parte, son significativas en variables como la actitud responsable en el consumo de drogas, el conocimiento de sus riesgos y peligros, la capacidad de ayudar a compañeros y compañeras con problemas de consumo y la forma de reducir riesgos y daños.
3. Los contenidos curriculares relacionados con la educación para la salud son importantes para el profesorado (tercer objetivo). Temas como la alimentación, la higiene, la salud buco-dental, la actividad física, el ocio y el tiempo libre, la sexualidad y las relaciones afectivas, los primeros auxilios, la seguridad y la prevención de accidentes, la salud mental, el medio ambiente, la información sobre

- las drogas, la anorexia y la bulimia, el sida, el funcionamiento del sistema sanitario y la prevención y control de actividades son valorados con puntuaciones altas. Sin embargo, los docentes reconocen que estos temas se imparten en clase de forma esporádica y poco sistemática.
4. A la hora de analizar la colaboración existente entre las organizaciones sociales y educativas en la promoción de la salud (cuarto objetivo), se constata que los servicios sociales de base y las instituciones del sector social son los que más se implican en el apoyo a estos programas. Los centros de profesorado, las Consejerías de Educación y Sanidad, el voluntariado, la universidad y la inspección educativa colaboran muy poco con los docentes de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en las labores preventivas y educadoras.

Si la escuela pretende fomentar el desarrollo integral del alumnado, debe abordar necesariamente todas las cuestiones relacionadas con la salud de forma integrada en su proyecto educativo y curricular, desde una transversalidad comprometida. Es más probable que los alumnos y alumnas conozcan estos temas, si se superan las fronteras divisorias de las asignaturas del currículum (Beane, 2005). La excesiva especialización en las diferentes áreas curriculares de la educación secundaria y la falta de coordinación entre los docentes provoca el olvido de conocimientos y competencias transversales básicos para aprender a vivir (Stradling, R., McNeil, M. y McKintosh, 2010). En las etapas de la enseñanza, donde es preciso trabajar conocimientos específicos de cada una de las materias, es necesario ir construyendo un armazón sólido de conocimientos que vaya conjugando inferencias entre campos de saber para desarrollar competencias transversales mediante proyectos contextualizados a la vida cotidiana. La selección de los conocimientos debe preparar al alumnado para conocer su medio y poder desenvolverse en él (Escamilla, 2011).

La educación obligatoria, por tanto, no puede eludir una de las dimensiones fundamentales de la formación de un alumno o alumna para integrarse en la sociedad: la educación para la salud y el cuidado de su propio cuerpo. Estamos ante una cuestión de justicia curricular, que obliga al docente a ser respetuoso con las necesidades educativas básicas de todos los estudiantes (Torres, 2010). Un proyecto curricular justo tiene que ayudar al alumnado, y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a crear un proyecto de vida y a construir un mundo más humano, justo y democrático (Morales, Domene y Puig, 2013).

Se necesitan, pues, centros inclusivos y saludables. Y habrá que aplicar diversas modalidades organizativas, siempre desde una perspectiva inclusiva y compensadora, para atender al alumnado con acusadas dificultades de aprendizaje y un desfase curricular significativo (Martínez, 2012). Y en este marco, se debe dedicar un mayor esfuerzo a la formación en salud y a la prevención selectiva, dirigida específicamente a sectores de la población adolescente en situaciones de especial riesgo como puede ser el alumnado que realiza sus estudios en los PCPI.

En este sentido, en el Informe del Ararteko (2011) se señala la necesidad de proporcionar a los centros los instrumentos pedagógicos que sirvan para superar los factores de riesgo relacionados con el consumo de drogas. Por ello, ve necesario poner en marcha iniciativas de apoyo al profesorado, a través de la formación y el asesoramiento. Al mismo tiempo, son los propios profesores y profesoras quienes tienen que hacer un esfuerzo añadido para cumplir con los objetivos de la prevención selectiva,

puesto que, además de formarse en cuestiones básicas relacionadas con las drogas, deberían hacerlo para poder diagnosticar potenciales situaciones de riesgo educativo y social.

Es lo que pide la promoción de la salud en su sentido más ambicioso, cuando entre sus estrategias incluye la implantación de políticas saludables, el trabajo comunitario, el desarrollo de contextos saludables, la reorientación y la coordinación de los servicios relacionados con la salud (OMS, 2012). Desde la perspectiva comunitaria, se deben valorar también los servicios y los programas que, desde instancias externas al sistema educativo, como los ayuntamientos y las asociaciones dedicadas a problemas específicos (consumo de drogas, sida, violencia...), se ofertan a los PCPI. Sin embargo, estas actuaciones suelen ser puntuales, quedan a merced de la voluntad del profesorado, están escasamente integradas en el proyecto curricular del centro y tampoco están ubicadas en un proyecto educativo comunitario.

La educación para la salud en los centros educativos encuentra aún serias dificultades para su impartición, de modo que el número de acciones estructurales y permanentes sigue siendo limitado y su eficacia continúa siendo difícilmente evaluable (García y Sánchez, 2011). Por ello, en un contexto de transición, a caballo entre la LOE y la LOMCE, se necesitan estudios que analicen el desarrollo de las competencias transversales en la futura formación profesional básica, la promoción de actitudes saludables tanto en la escuela como en la familia y de estrategias comunitarias para fomentar la prevención, especialmente con los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad y en grave riesgo de exclusión social.

## Referencias bibliográficas

---

- Anderson, P., Chisholm, D., y Fuhr, D. C. (2009). Alcohol and Global Health. Effectiveness and cost-effectiveness of policies and programmes to reduce the harm caused by alcohol. *Lancet*, 373, 2234-2246.

- Ararteko (2011). *Infancias vulnerables. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Brownson, R. C., Haire-Joshu, D., y Luke, D. A. (2006). Shaping the context of health: A review of environmental and policy approaches in the prevention of chronic diseases. *Annual Review of Public Health*, 27, 341-370.
- Decreto 175/2007 de la Consejería de Educación, Universidades e Investigación, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado de <http://www.euskadi.net>
- Elzo, J. (2008). *Drogas y Escuela VII. Las drogas entre los escolares de Euskadi veinticinco años después*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula. Educación secundaria (12-18 años)*. Barcelona: Graó.
- Faggiano, F., Vigma-Taglianti, F. D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., y Lemma, P. (2008). School-based prevention for illicit drugs use: A systematic review. *Preventive Medicine*, 46 (5), 385-396.
- García, A., y Sánchez, A. M. (2011). Educación para la salud y escuela. *A tu Salud*, 75, 70-76.
- García, M. C., y Ferriani, M. (2008). School as a “protective factor” against drugs: Perceptions of adolescents and teachers. *Revista Latino-Americana de Enfermería*, 16, 590-594.
- Gobierno Vasco (2013). *La educación en Euskadi. Informe 2010-2012*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González, M. P., Sevillano, M. L., y Rey, L. (2007). Promover en los adolescentes la identificación de sus valores como factores que les protegen de las adicciones: un modelo vivencial centrado en el estudiante. *Enseñanza*, 25, 157-178.
- Laespada, M. T. (2004). *Los escolares y las drogas desde la perspectiva del profesor: ¿qué opinan los docentes vascos?* Bilbao: Universidad de Deusto-Instituto Deusto de Drogodependencias.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 307, 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE 106, 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 295, 10 de diciembre).
- Lukas, J. F., y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Martínez, F. (2012). Contextos vulnerables: las aportaciones de la evaluación. *Bordón*, 64 (2), 41-50.
- Megías, E., Comas, D., Elzo, J., Navarro, J., y Vega, A. (1999). *Los docentes españoles antes las drogas*. Madrid: Santillana/FAD.
- Meneses, C. (2010). Adolescencia, consumo de drogas y comportamientos de riesgo: diferencias por sexo, etnicidad y áreas geográficas en España. *Trastornos Adictivos*, 11 (1), 51-63.
- Morales, J. A., Domene, S., y Puig, M. (2013). Caracterización de la conciencia cívica de los adolescentes: un estudio comparado en Andalucía. *Bordón*, 65 (2), 97-109.
- OMS (2012). Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey/WHO/Europe, 2012. *Health Policy for Children and Adolescents*, 6, 1-12.
- Orden de 10 de junio de 2008, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado de <http://www.euskadi.net/>
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Piontek, D., Kraus, L., Pabst, A., Muller, S., y Legleye, S. (2009). Prevalence and predictors of cannabis related problems in adolescents: Results of the european school survey project on alcohol and other drugs (ESPAD) in Germany. *Suchttherapie*, 10 (4), 162-168.

- PNSD (2013). Estrategia Nacional sobre Drogas 2009-2016. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de [http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/PLAN\\_ACCION\\_SOBRE\\_DROGAS2013\\_2016.pdf](http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/PLAN_ACCION_SOBRE_DROGAS2013_2016.pdf).
- Rico, C. (2007). *Percepciones sobre la educación para la salud en la escuela del profesorado de la región de Murcia: constructos y metodología educativa*. Murcia: Consejería de Sanidad.
- Salvador, T. (2008a). *Criterios de calidad para el desarrollo de proyectos y actuaciones de promoción y educación para la salud en el sistema educativo. Guía para las Administraciones Educativas y Sanitarias*. Madrid: MEPSYD.
- Salvador, T. (2008b). *Promoción y educación para la salud en la escuela*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Salvador, T., y Suelves, J. M. (2009). *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Sánchez, L. (2002). Los docentes ante los consumos de drogas y las actuaciones para su prevención. *Conductas adictivas*, 2 (1), 16-19.
- Story, M., Kaphingst, K. M., Robinson-O'Brien, R., y Glanz, K. (2008). Creating healthy food and eating environments: Policy and environmental approaches. *Annual Review of Public Health*, 29, 253-264.
- Stradling, R., Mcneil, M., y Mckintosh, A. M. (2010). Bridging the gap between evidence and practice: A multi-perspective examination of real-world drug education. *Drugs-Education Prevention and Policy*, 17 (1), 1-20.
- Teesson, M., Newton, N., y Barrett, E. (2012). Australian school-based prevention programs for alcohol and other drugs: A systematic review. *Drug and Alcohol Review*, 31 (6), 731-736.
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vega, A. (2000). *El País Vasco ante las drogas. Los retos del proyecto comunitario en las escuelas*. San Sebastián: Gakoa.
- Vega, A. (2010). Las drogas en los Centros de Iniciación Profesional: aportaciones de un estudio cualitativo. *Revista Española de Drogodependencias*, 35 (4), 451-466.
- Weisz, J. R., Sandler, I. N., Durlak, J. A. y Anton, B. S. (2005). Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American Psychologist* 60 (6), 628-648.

## Abstract

---

### *Health education in initial professional qualification programmes*

**INTRODUCTION.** This article offers the perceptions of teaching staff about Initial Professional Qualification Programmes (PCPI) in the Basque Country regarding health education. **METHOD.** The research is of a quantitative nature and ex-post facto, and its aim is to describe the implementation processes for health education projects in these educational establishments. **RESULTS.** The results obtained indicate that teachers need to train students in taking responsible decisions regarding health. Although subjects related to health education are important for teaching staff, the latter recognise that they are taught sporadically and not very systematically in the classroom. Lastly, when analysing the collaboration that exists between social and educational organisations, it can be ascertained that basic social services and institutions from the social sector are those that are most involved in lending support to these programmes. Teachers' centres,

Ministries of Education and Health, volunteers, the university and education inspection provide little support to teachers from Initial Professional Qualification Programmes on preventive work and on promoting health. **DISCUSSION.** It is therefore worrying that educational establishments where so many resources are invested actually contribute so little to a fundamental aspect of the development of individuals. If the school attempts to encourage students' integral development it must necessarily tackle the issues related to health by integrating it into their educational and curricular project, and coordinate it alongside other initiatives being developed in society.

**Keywords:** *Health education, Occupational Initiation, Adolescence, Drugs, Integral development.*

## **Résumé**

---

### *L'éducation pour la santé dans les programmes d'initiation professionnelle*

**INTRODUCTION.** Cet article présente les perceptions du professorat des Programmes de Qualification Professionnelle Initiale (PCPI) du Pays Basque à propos de l'éducation pour la santé. **MÉTHODE.** La recherche est de type quantitatif et ex post facto, et a pour objet de décrire les processus d'implantation des projets d'éducation pour la santé dans les établissements scolaires. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus indiquent que les enseignants doivent préparer les élèves pour qu'ils prennent des décisions responsables sur la santé dans l'avenir. Bien que les thèmes en rapport avec l'éducation pour la santé soient importants pour les enseignants, ceux-ci reconnaissent qu'ils sont traités de manière sporadique et peu systématique dans la classe. Finalement, lorsqu'on analyse la collaboration existante entre les organisations sociales et éducatives, on constate que les services sociaux élémentaires et les institutions du secteur social sont ceux qui s'impliquent le plus dans l'appui à ces programmes. Les centres de formation d'enseignants, les départements d'éducation et de santé des conseils généraux, ainsi que des gouvernements régionaux, le bénévolat, l'université et l'inspection éducative, collaborent très peu avec les enseignants des Programmes de Qualification Professionnelle Initiale en ce qui réfère à matière de prévention. **DISCUSSION.** Il est donc préoccupant que des institutions éducatives dans lesquelles tant de ressources sont investies contribuent si peu à développer un aspect vraiment fondamental pour l'individu. Si l'école cherche à encourager le développement intégral des élèves, elle doit nécessairement traiter des questions liées à la santé en coordination avec le reste des initiatives mises en œuvre dans la société en les intégrant dans son projet éducatif et dans son programme scolaire.

**Mots clés :** *Éducation pour la Santé, Initiation professionnelle, Adolescence, Drogues, Développement intégral.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Pedro Aramendi Jauregui (autor de contacto)**

Doctor en Pedagogía y profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Pertenece a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Imparte docencia en torno a la organización de centros socioeducativos y la planificación de programas. Sus

publicaciones se centran en temas relacionados con las áreas transversales, la inclusión social, el currículum y la atención a la diversidad.

Correo electrónico de contacto: pello.aramendi@ehu.es

Dirección para la correspondencia: Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Avenida de Tolosa, 70. 20018 San Sebastián-Guipúzcoa.

### **Karmele Buján Vidales**

Doctora en Pedagogía y profesora titular en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián. Pertenece a la Universidad del País Vasco. Imparte docencia en asignaturas relacionadas con la organización de centros escolares, atención a la diversidad y áreas curriculares. Sus publicaciones se centran en temas relacionados con la atención a la diversidad, la inclusión social, las áreas transversales, y la organización y dirección de instituciones socioeducativas.

Correo electrónico de contacto: karmele.bujan@ehu.es

### **Rosa María Arburua Goyeneche**

Doctora en Pedagogía y profesora titular en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián. Pertenece a la Universidad del País Vasco. Su trayectoria investigadora se ha centrado fundamentalmente en temas relacionados con las Áreas Transversales y Currículum y Atención a la Diversidad. Imparte asignaturas relacionadas con las áreas transversales, el currículum y la innovación y mejora de los centros educativos.

Correo electrónico de contacto: rosamaria.arburua@ehu.es

# EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

## *The evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning english*

ELVIRA BARRIOS  
Universidad de Málaga

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67204

Fecha de recepción: 17/02/2014 • Fecha de aceptación: 02/11/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Elvira Barrios. E-mail: [elvira.barrios@uma.es](mailto:elvira.barrios@uma.es)

---

**INTRODUCCIÓN.** Una de las cuestiones más controvertidas de la investigación en torno al pensamiento del profesor es la referida a la estabilidad de sus creencias y a su resistencia a la influencia de intervenciones de formación. En esta línea, este estudio se propuso averiguar si las creencias de futuro profesorado de inglés de Educación Primaria sobre enseñanza y aprendizaje de una lengua experimentan cambios a raíz de su preparación en didáctica del inglés como lengua extranjera (LE) y, en caso de que así fuera, si los cambios manifiestan alguna tendencia determinada. Además, pretendía averiguar si el programa de estudios seguido (la titulación a extinguir de Maestro-Especialidad de LE frente al Grado de Educación Primaria con Mención en LE) incide en la evolución de estas creencias. **MÉTODO.** Mediante un estudio tipo encuesta que empleó dos prestigiosos cuestionarios usados en la investigación sobre creencias de profesorado de idiomas se obtuvieron datos antes y después de que los participantes (N=129) cursaran asignaturas de didáctica del inglés. Estos datos se sometieron a procedimientos de estadística descriptiva e inferencial (media, prueba t de Student para muestras relacionadas, test de análisis de la varianza (ANOVA) factorial mixto 2x2 y cálculo del tamaño del efecto). **RESULTADOS.** Los resultados demuestran que los participantes, al concluir su formación didáctica, se habían alejado de sus posturas tradicionales de partida y habían adoptado concepciones nuevas potenciadas por el programa de formación. Asimismo, se constata que los cambios en las creencias son más acusados en el grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria, quienes habían experimentado una preparación en didáctica de la LE más prolongada e intensiva, aunque inspirada en los mismos principios. **DISCUSIÓN.** Este estudio aporta evidencia de que las creencias de partida con las que accede el futuro profesorado de inglés como LE a la formación inicial son flexibles y modificables, y sensibles a la influencia del programa de formación.

**Palabras clave:** *Actitudes de profesorado en formación, Profesores de inglés, Inglés (segunda lengua), Programas de formación de profesorado.*

---

## Introducción

La investigación en torno a la cognición del docente ha demostrado de manera rotunda que quienes acceden a programas de capacitación profesional para convertirse en docentes de inglés como lengua extranjera (LE) lo hacen provistos de un sistema de creencias<sup>1</sup> firmemente arraigadas —aunque vagas y escasamente elaboradas— sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta LE. Además, varios estudios han concluido que estas creencias se diferencian, en grado desigual según los casos, de concepciones que la profesión de enseñantes de una LE considera hoy día válidas y fundamentadas en conocimientos actualmente disponibles (Peacock, 2001; Barrios, 2002, 2010, 2014; Basturkmen, Lowen y Ellis, 2004; Mattheoudakis, 2007; Basturkmen, 2012).

Asimismo, son abundantes los estudios que concluyen que estas creencias, adquiridas a lo largo de la experiencia que se acumula durante años como estudiante mediante la observación prolongada de modelos y prácticas de enseñanza (Lortie, 1975; Borg, 2003; Arnett y Tornbull, 2008; Isukoglu Basturk y Karaca, 2009), son, en gran medida, inalterables e inmunes a la influencia de intervenciones de preparación profesional.

La importancia de estas concepciones y representaciones que el futuro docente ha construido en el transcurso de su experiencia previa de enseñanza y aprendizaje radica en el papel de intermediación que juegan en la interpretación que este hace de la información a la que accede en los cursos de capacitación y en la traslación de la misma a la práctica del aula (Clark y Peterson, 1986; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Leavy, McSorley y Boté, 2007). En este sentido, estas creencias operan a modo de tamiz selectivo que se encarga de filtrar y validar estrategias que el futuro docente experimenta y contenidos a los que se le expone (Leavy, McSorley y Boté, 2007; Mahlios, Massengill-Shaw y Barry, 2010).

Kagan, en una exhaustiva e influyente revisión de estudios sobre creencias de profesorado en formación, destaca en su conclusión: “las creencias e imágenes personales que los candidatos a docentes traen consigo a los programas de formación de profesorado permanecen inflexibles normalmente” (1992: 154)<sup>2</sup>. Una visión igualmente pesimista es la que manifiestan Mahlios, Massengill-Shaw y Barry (2010), quienes afirman que “los programas de formación, con la excepción de las prácticas de enseñanza, tienen un efecto mínimo en las creencias y prácticas del docente” (2010: 64). Es preciso señalar a este respecto que, de ser cierta, esta circunstancia plantea un desafío a los esfuerzos (personales, económicos, etc.) que la sociedad invierte en la preparación inicial de su profesorado y cuestiona el valor de la misma, así como su legitimidad incluso para acreditar a quienes asumirán una parte significativa de la responsabilidad de la formación de futuras generaciones.

No obstante, a pesar de la existencia de evidencia convincente a favor de concebir el conjunto de creencias, conocimientos y presupuestos del docente en ciernes como un sistema esencialmente impermeable a la influencia de procesos de preparación profesional, también en el campo de la enseñanza de una LE (Woods, 1996; Borg, 1999; Peacock, 2001; Urmston, 2003), existen estudios que permiten cuestionar la concepción de dicho sistema como realidad estática e inmutable.

En primer lugar, aunque es sensato concebir los programas de formación de profesorado como variables que inciden en la alteración de las concepciones de partida de los futuros docentes, no lo es, por el contrario, el considerarlos como constantes (Bramald, Hardman y Leat, 1995; Cabaroglu y Roberts, 2000). De hecho, Kagan (1992) admite que de esta naturaleza aparentemente inalterable de las creencias podría responsabilizarse a los propios programas de formación —los cuales no inciden en la formulación de las propias concepciones ni en

la construcción de la identidad personal como docente— más que al carácter inmutable del sistema de creencias del estudiante para profesor. En consecuencia, programas con diferentes orientaciones y estrategias de formación en didáctica de una LE probablemente influirán de forma desigual en la transformación de las perspectivas de los docentes en formación.

En segundo lugar, es preciso clarificar lo que se entiende como “inflexibilidad”, “inalterabilidad” o “inmutabilidad” del sistema de concepciones del docente en ciernes. Mientras que este concepto puede ser equiparado a una ausencia de cambios estadísticamente significativos en el grupo de participantes en el sentido promovido por el currículo de formación, también puede ser interpretado como un desarrollo —que no una transformación drástica— en dicho sistema de percepciones, que afecta de manera desigual a cada sujeto. Desde esta perspectiva, aunque en los estudios realizados mediante cuestionarios la modificación de las creencias de los participantes individuales que de quizá diluida en los resultados del grupo, podría representar en algunos casos una evolución con capacidad de incidir considerablemente en sus percepciones y futuras prácticas (Bramald, Hardman y Leat, 1995; Cabaroglu y Roberts, 2000). Y, efectivamente, los cambios que han sido advertidos en algunas investigaciones, tanto en el ámbito de la formación inicial como permanente, apuntan en esta dirección (Joram y Gabriele, 1998; Cabaroglu y Roberts, 2000; MacDonald, Badger y White, 2001; Barrios, 2010; Borg, 2011; Löfström y Poom-Valickis, 2013).

Por lo que respecta a la capacitación inicial de docentes de una LE, varios estudios han demostrado la incidencia de programas de formación —en distinto grado según casos en las concepciones de los futuros docentes y la modificación de estas hacia posturas defendidas por el programa (Sendan y Roberts, 1998; Cabaroglu y Roberts, 2000; MacDonald, Badger y White,

2001; Mattheoudakis, 2007; Clarke, 2008; Barrios, 2010; Busch, 2010). Más concretamente, las investigaciones realizadas por MacDonald, Badger y White (2001), Mattheoudakis (2007), Barrios (2010) y Busch (2010) parecen concluir que la experiencia de formación puede generar en los informantes cambios en concepciones y actitudes esenciales y que, a mayor duración del programa de formación, más notable es la evolución de las creencias que se produce en el transcurso del mismo. En nuestro estado, la preparación del profesorado de Educación Primaria ha experimentado una reciente reforma al convertirse en una titulación de Grado, la cual ha afectado también a la formación de futuros maestros de LE en materia de LE y de su didáctica; es legítimo conjeturar, pues, que estos cambios pueden tener la capacidad de influir en las transformación —a lo largo del proceso de formación— de creencias de partida que traen consigo los estudiantes para docentes.

En este punto es preciso señalar que en la discusión en torno a la cognición del docente de LE cobra una importancia capital la relación que se establece entre creencias y prácticas de clase. Como desde hace aproximadamente 20 años viene demostrando la investigación (Johnson, 1992; Woods, 1996; Barrios, 2004; Arnett y Turnbull, 2008; Borg, 2011), las concepciones que sostiene un docente y sus rutinas, procedimientos y dinámicas de enseñanza están indisolublemente unidas, aunque se reconoce, de igual modo, que las condiciones y limitaciones propias del contexto impiden en algunos casos la traslación de sus creencias a la práctica (Borg, 2003; Basturkmen, 2012).

En otro orden de cosas, de la revisión de los estudios hasta la fecha en torno a creencias del profesorado de inglés en formación y a su evolución se desprende que el origen de los informantes y los contextos (geográficos, culturales, etc.) en los que imparten docencia se caracterizan por condiciones y parámetros

muy diferentes a los que se dan en nuestro entorno (Barrios, 2002, 2005). En consecuencia, resulta necesario realizar estudios en nuestro ámbito que incorporen las singularidades formativas, socioculturales e históricas de nuestros docentes en formación.

Como resultado del razonamiento anteriormente expuesto, el presente estudio se propuso indagar la evolución de las creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje sostenidas por futuro profesorado de inglés a alumnado de Educación Primaria en el transcurso de su formación en la didáctica de la LE. Más concretamente, la investigación se planteó responder a los siguientes tres interrogantes:

- ¿Se producen modificaciones entre las creencias que alberga futuro profesorado de Educación Primaria sobre aprendizaje y enseñanza de inglés como LE entre antes y después de formarse en materia de didáctica de la LE?
- En caso de identificarse modificaciones en estas creencias, ¿se evidencia alguna tendencia en estas transformaciones?
- ¿Existen diferencias entre la evolución de las creencias de estudiantes para maestros de inglés como LE que cursan la titulación de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera y los que cursan el Grado de Educación Primaria?

## Método

### Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados de manera no aleatoria e intencionada, respetando la asignación natural de los grupos. Constituyen un total de 129 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA) (ver tabla 1 para más información sobre la muestra).

### Contexto

La asignatura Didáctica del Idioma Extranjero (Inglés) formaba parte de la materia troncal Idioma Extranjero y su Didáctica. En la UMA, esta asignatura, de 7,5 créditos e impartida en el primer cuatrimestre del 3<sup>er</sup> y último curso de la Diplomatura, constituía la única asignatura en materia de didáctica del inglés como LE. La docencia en esta asignatura se organizaba en sesiones de tres horas de clase teórica y dos de clase práctica semanales. Si se tiene en cuenta que el cuatrimestre en el que se impartía constaba de 14 semanas efectivas de docencia, el alumnado recibían 70 horas totales de clase presencial.

Por su parte, los estudiantes de la Mención de Lengua Extranjera (Inglés) en el curso académico 2012-2013 que participaron en el estudio se

**TABLA 1. Composición y características de la muestra**

Titulación	n	Mujeres	Hombres	Rango de edad	Media de edad
Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (curso 2011-2012)	81	69 (85.19%)	12 (14.81%)	19-46	23.69
Grado en Educación Primaria (Mención de Lengua Extranjera) (curso 2012-2013)	48	43 (89.58%)	5 (10.42%)	19-40	21.90

encontraban en el primer cuatrimestre del 3<sup>er</sup> curso del Grado en Educación Primaria; en este cuatrimestre se imparten tres de las cuatro asignaturas específicas que conforman la Mención (exceptuando las Prácticas Externas): Desarrollo del Currículo de Lengua Extranjera en Educación Primaria, Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera y Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera, cada una de ellas con una carga de 6 créditos ECTS (45 horas presenciales), lo que representan, en total, 135 horas presenciales distribuidas en 15 semanas.

Ninguno de los dos grupos había realizado prácticas de enseñanza en aulas de inglés antes de o durante el periodo en el que se llevó a cabo la investigación, aunque el programa de estudios seguido por el grupo que cursaba el Grado incluía tres semanas (6 créditos) de prácticas generalistas en centros de Educación Primaria en el 2<sup>o</sup> curso.

La metodología empleada en el conjunto de las asignaturas de ambas titulaciones se basa en un modelo del docente como práctico reflexivo y en la implicación de los estudiantes en procesos metacognitivos relacionados con la toma de conciencia, la recapitación, la introspección y el análisis de los fenómenos educativos. Asimismo, en los programas se preconiza una concepción comunicativa de la lengua, y se pone el acento en la relevancia de la interacción oral para el aprendizaje de un idioma en un contexto de aula.

### **Instrumentos**

Para los propósitos de esta investigación se emplearon dos instrumentos de tipo autoinforme. Uno de ellos es el *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) (Horwitz, 1987), traducido al español y modificado levemente con el fin de adaptarlo a la situación del inglés como LE en nuestro contexto (Horwitz, 1999). Del cuestionario original conformado por 34 ítems, concebidos

como entidades independientes, en el que el participante manifiesta su grado de acuerdo con la creencia contenida en ellos a través de una escala de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 = Muy de acuerdo y 5 = Muy en desacuerdo), se escogieron 12 que expresaban creencias con una implicación directa para la práctica del aula.

La elección de esta herramienta se justifica porque constituye el cuestionario de mayor prestigio y más frecuentemente usado para la investigación de creencias sobre el aprendizaje de un idioma y ha sido utilizado ampliamente para explorar las creencias de discentes y docentes, tanto en ejercicio como en formación, así como su evolución (por ejemplo, Peacock, 2001; Barcelos, 2003; Tercanlioglu, 2005; Mattheoudakis, 2007; Busch, 2010; Wong, 2010; Altan, 2012), lo que, consecuentemente, posibilitaba establecer comparaciones con resultados obtenidos por otras investigaciones en contextos diferentes al nuestro.

El otro instrumento empleado en el estudio fue el cuestionario o escala de valoración sobre aprendizaje de una lengua basado en el propuesto por Lightbown y Spada (1995). En su versión original, este instrumento de autoinforme consta de 12 afirmaciones que expresan creencias clave acerca del aprendizaje de una lengua. En nuestro estudio seleccionamos nueve de esas afirmaciones utilizando como criterio la repercusión que la creencia entrañaba para la práctica y establecimos en cinco los puntos de la escala (1=Muy de acuerdo y 5=Muy en desacuerdo). Estudios previos sobre la evolución de docentes de inglés en formación (MacDonald, Badger y White, 2001) han empleado este cuestionario como herramienta de obtención de datos. Asimismo, el uso de un segundo cuestionario de creencias permitiría triangular la información obtenida y comprobar si la tendencia de la evolución en las creencias era coincidente en los datos obtenidos por ambos cuestionarios.

En las instrucciones que se proporcionaban a los estudiantes antes de cumplimentar los

cuestionarios se les informaba de que no se trataba de una tarea evaluable. Además, se les indicaba que no existían respuestas correctas ni incorrectas y que el objetivo del mismo era recoger sus opiniones.

### Procedimiento de obtención y análisis de datos

Los dos cuestionarios fueron alojados en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga y se cumplieron electrónicamente a través de Internet en el mes de septiembre, antes de que comenzaran a impartirse las asignaturas con contenido de didáctica de la LE arriba mencionadas y, más adelante, en la última semana de enero, una vez que habían finalizado las clases correspondientes al primer cuatrimestre. Los participantes accedieron de modo expreso a que los datos fueran empleados de manera anónima con fines de docencia e investigación.

Con objeto de responder a los interrogantes que se planteó la investigación se halló la puntuación media asignada a cada ítem de los cuestionarios y se contrastaron los datos obtenidos en cada uno de ellos mediante la prueba *t* de *Student* para muestras relacionadas; además, se calculó el índice de tamaño del efecto mediante el estadístico *d* propuesto por Cohen (1977). Asimismo, se exploraron los datos a través de un test de análisis de la varianza (ANOVA) mixto 2x2, en el que el momento (previo o posterior a la formación didáctica de la LE) fue la variable intrasujeto y la titulación (Diplomatura o Grado), la variable intersujeto. Las variables dependientes (VD) las constituyeron las creencias expresadas por los ítems seleccionados de los cuestionarios usados en el estudio. Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS (v.19).

### Resultados

Como se puede apreciar en los datos obtenidos a través del cuestionario BALLI (tabla 2) y el

derivado de Lightbown y Spada (1995) (tabla 3), entre el momento previo y posterior a la capacitación en didáctica del inglés como LE se producen ciertas modificaciones en la posición de los informantes ante creencias clave potencialmente decisivas por lo que suponen en términos de prácticas de enseñanza. Asimismo, los cambios que se ocasionan conforman un conjunto armónico de transformaciones y evidencian una trayectoria convergente.

A este respecto, en cuanto a la naturaleza y tendencia de los cambios comunes a ambos grupos de informantes, es decir, a quienes cursan la Titulación de Maestro-Especialidad de LE y a los estudiantes de la Mención de Lengua Extranjera del Grado en Educación Primaria, se aprecia un patente distanciamiento del respaldo inicial a prácticas de enseñanza tradicionales derivadas de una concepción estructuralista de la lengua y conductista del aprendizaje en las que prevalece la atención a la forma (especialmente a la gramática y a la pronunciación) y a la corrección formal.

Esta tendencia se evidencia en la evolución que experimentan posturas ante creencias en relación a las cuales se produce un cambio estadísticamente significativo entre el momento anterior y posterior al periodo de capacitación en didáctica del inglés como LE (véanse los ítems 24, 7, 15 y 23 del cuestionario BALLI y los ítems 7, 9 y 10 del cuestionario derivado de Lightbown y Spada, 1995). A este respecto, por ejemplo, en el segundo momento de la recogida de datos, los participantes mostraban mayor grado de disconformidad con la afirmación de que aprender gramática es lo más importante del aprendizaje de una lengua, le reconocían una menor importancia a hablar con una pronunciación excelente y mostraban un respaldo inferior a la corrección inmediata de errores cometidos por los alumnos y a la presentación, exposición y práctica gradual de reglas gramaticales.

Asimismo, como revela el dato de las puntuaciones medias, este alejamiento de posturas

tradicionales se ratifica en otras variaciones que, si bien no constituyen diferencias estadísticamente significativas, sí que traducen cambios de parecer en torno a enunciados que expresan principios o prácticas con repercusiones cruciales para la enseñanza de una LE. Es el caso del aumento de la discrepancia con que lo más importante de aprender inglés es aprender a traducir a esa lengua desde el español (ítem 31 del cuestionario BALLI) o con la convicción de que en las actividades de interacción los aprendientes aprenden de los errores de los demás (ítem 11 del cuestionario derivado de Lightbown y Spada, 1995).

De otra parte, a tenor de los valores del tamaño del efecto, se observa que, generalmente, las concepciones del grupo conformado por estudiantes de la Mención de Lengua Extranjera (Grado en Educación Primaria) se modifican en mayor medida que las que manifiesta el grupo conformado por estudiantes de la titulación a

extinguir de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (véanse, por ejemplo, los ítems 7, 9 y 15 del cuestionario BALLI y el ítem 6 del derivado de Lightbown y Spada, 1995). Además, algunas de estas creencias que experimentan una modificación mayor entre el momento previo y posterior a la capacitación en la didáctica específica en el grupo de participantes que cursan el Grado cobran una particular relevancia en el ámbito concreto de la enseñanza de una LE a alumnos de Educación Primaria, que es precisamente en el que desarrollarán su tarea docente. Es el caso, por ejemplo, del mayor grado de acuerdo que concita en este grupo la afirmación de que lo más importante del aprendizaje de una LE es aprender el vocabulario, la mayor relevancia que se concede a la estrategia cognitiva de aprendizaje que implica práctica imitativa o el menor apoyo que reciben la gramática y la traducción como los aspectos más importantes del aprendizaje de una lengua (ítems 19, 19, 24 y 31, respectivamente, del cuestionario BALLI).

**TABLA 2. Medias (pretests y postests), Prueba t de Student de muestras relacionadas y tamaño del efecto (d) (Cuestionario BALLI)**

Ítem	Grupo	Media Pretest	Media Postest	t	Sig. (bilateral)**	d
7. Es importante hablar inglés con una pronunciación excelente	M-LE	3.33	3.06	2.255	.027	.25
	G-LE	3.83	3.50	2.424	.019	.44
8. Para hablar inglés es necesario conocer las culturas de países en los que se habla inglés	M-LE	3.31	3.59	-2.614	.011	.30
	G-LE	3.29	3.42	-.864	.392	.14
9. No se debería decir nada en inglés que no se sepa decir correctamente	M-LE	1.85	1.63	1.647	.104	.24
	G-LE	2.02	1.73	2.721	.009	.35
15. Es adecuado hacer conjeturas si no se sabe una palabra en inglés	M-LE	3.67	3.98	-2.105	.038	.30
	G-LE	3.71	4.14	-6.151	.000	.96

**TABLA 2. Medias (pretests y postests), Prueba t de Student de muestras relacionadas y tamaño del efecto (d) (Cuestionario BALLI) (cont.)**

Ítem	Grupo	Media Pretest	Media Postest	t	Sig. (bilateral)**	d
18. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender el vocabulario	M-LE	3.06	3.27	-1.872	.065	.24
	G-LE	2.98	3.79	-6.118	.000	.86
19. Es importante repetir y practicar mucho	M-LE	4.44	4.51	-.743	.459	.11
	G-LE	4.42	4.79	-3.089	.003	.62
23. Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés, les resultará difícil hablar correctamente más adelante	M-LE	2.74	1.94	4.367	.000	.63
	G-LE	2.25	1.85	4.554	.000	.53
24. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender la gramática	M-LE	2.43	1.81	5.323-	.000	.70
	G-LE	2.25	1.63	5.148	.000	.88
28. Es más fácil hablar que entender una lengua extranjera en su forma oral	M-LE	3.05	3.06	-.066	.948	.01
	G-LE	3.35	3.15	1.528	.133	.16
29. Es importante practicar con grabaciones (CDs, podcasts...).	M-LE	4.30	4.16	1.075	.268	.16
	G-LE	4.65	4.71	-.724	.473	.01
31. La parte más importante del aprendizaje del inglés es aprender a traducir del español al inglés	M-LE	2	1.88	1.010	.315	.12
	G-LE	1.94	1.67	1.908	.063	.31
39. Es más fácil leer y escribir inglés que hablar y comprender el inglés hablado	M-LE	3.69	3.20	3.140	.002	.41
	G-LE	3.44	3.25	1.040	.304	.18

\* El nivel de significación en el estudio se estableció en  $p < .05$ .

\* En letra negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas.

**TABLA 3. Medias (pretests y postests), Prueba t de Student de muestras relacionadas y tamaño del efecto (d) (Cuestionario derivado de Lightbown y Spada (1995))**

Ítem	Grupo	Media Pretest	Media Postest	t	Sig. (bilateral)**	d
1. Las lenguas se aprenden fundamentalmente a través de imitación	M-LE	3.57	3.64	-.516	.607	.07
	G-LE	3.56	3.71	-1.310	.197	.17

**TABLA 3. Medias (pretests y postests), Prueba t de Student de muestras relacionadas y tamaño del efecto (d) (Cuestionario derivado de Lightbown y Spada (1995) (cont.))**

Ítem	Grupo	Media Pretest	Media Postest	t	Sig. (bilateral)**	d
4. El factor más importante para tener éxito en la adquisición de una segunda lengua es la motivación	M-LE	4.35	4.35	.000	1	0
	G-LE	4.56	4.60	-.468	.642	.07
5. Cuanto antes se introduzca la segunda lengua en el currículo escolar, mayor es la probabilidad de que el aprendizaje tenga éxito	M-LE	4.52	4.46	.397	.692	.06
	G-LE	4.63	4.83	-2.338	.024	.40
6. La mayoría de los errores que cometen quienes aprenden una segunda lengua se deben a la interferencia de su primera lengua	M-LE	3.74	3.80	-.472	.638	.06
	G-LE	3.67	2.94	5.986	.000	.81
7. Los profesores deben presentar una regla gramatical a un tiempo, y los alumnos deben practicar con ejemplos de cada regla antes de pasar a otra	M-LE	3.46	2.65	5.482	.000	.69
	G-LE	3.69	3.06	3.215	.002	.56
8. Los profesores deben enseñar las estructuras lingüísticas simples antes que las complejas	M-LE	3.91	3.79	.820	.414	.11
	G-LE	4.17	3.83	2.182	.034	.38
9. Los errores de los alumnos deben ser corregidos tan pronto como se cometen para prevenir la adquisición de malos hábitos	M-LE	3.96	3.57	3.526	.001	.40
	G-LE	3.85	3.42	2.833	.007	.39
10. Los profesores deben usar materiales que expongan a los alumnos únicamente las estructuras lingüísticas que se les han enseñado previamente	M-LE	2.90	2.14	5.612	.000	.73
	G-LE	2.79	2	4.858	.001	.80
11. Cuando a los alumnos se les permite interaccionar libremente (por ejemplo, en actividades en parejas o grupos), aprenden de los errores de los demás	M-LE	4.09	3.88	1.485	.141	.18
	G-LE	4.29	4.17	.903	.371	.13

\* El nivel de significación en el estudio se estableció en  $p < .05$ .

\* En letra negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas.

Por otra parte, las tablas 4 y 5 presentan los resultados obtenidos al aplicar un ANOVA mixto a cada una de las VD. Como puede comprobarse, con respecto a algunas de las creencias expresadas por ítems de los cuestionarios empleados, el análisis encuentra

efectos estadísticamente significativos del factor Momento (pretest-postest) y del factor Titulación. Asimismo, se producen también algunas diferencias estadísticamente significativas en la interacción Momento x Titulación.

TABLA 4. ANOVA mixto 2x2 (Cuestionario BALLI)

VD	Efectos	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
7. Es importante hablar inglés con una pronunciación excelente	Momento	10.248	.002	.075
	Titulación	9.738	.002	.071
	Momento*Grupo	.107	.744	.001
8. Para hablar inglés es necesario conocer las culturas de países en los que se habla inglés	Momento	5.174	.025	.039
	Titulación	.428	.514	.003
	Momento*Grupo	.782	.378	.006
9. No se debería decir nada en inglés que no se sepa decir correctamente	Momento	7.024	.009	.052
	Titulación	1.065	.304	.008
	Momento *Grupo	.128	.721	.001
18. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender el vocabulario	Momento	5.807	.017	.044
	Titulación	10.958	.001	.079
	Momento*Grupo	35.747	.000	.220
19. Es importante repetir y practicar mucho	Momento	.010	.920	.000
	Titulación	9.479	.003	.069
	Momento*Grupo	14.874	.000	.105
23. Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores en inglés, les resultará difícil hablar correctamente más adelante	Momento	8.840	.004	.065
	Titulación	.257	.613	.002
	Momento*Grupo	8.840	.004	.065
24. La parte más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender la gramática	Momento	13.405	.000	.095
	Titulación	.550	.460	.004
	Momento*Grupo	8.929	.003	.066
29. Es importante practicar con grabaciones (CDs, podcasts...)	Momento	.171	.680	.001
	Titulación	15.641	.000	.110
	Momento*Grupo	1.251	.265	.001

**TABLA 4. ANOVA mixto 2x2 (Cuestionario BALLI) (cont.)**

VD	Efectos	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
31. La parte más importante del aprendizaje del inglés es aprender a traducir del español al inglés	Momento	4.183	.043	.032
	Titulación	.915	.341	.007
	Momento*Grupo	.584	.444	.005
39. Es más fácil leer y escribir inglés que hablar y comprender el inglés hablado	Momento	7.608	.007	.057
	Titulación	.343	.559	.003
	Momento*Grupo	1.538	.217	.012

\* Se muestran únicamente los resultados de las VD en relación a las cuales se encontró algún efecto estadísticamente significativo.

\* El nivel de significación en el estudio se estableció en  $p < .05$ .

\* En letra negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas.

**TABLA 5. ANOVA mixto 2x2 (Cuestionario derivado de Lightbown y Spada (1995))**

VD	Efectos	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
4. El factor más importante para tener éxito en la adquisición de una segunda lengua es la motivación	Momento	.055	.816	.000
	Titulación	4.282	.041	.033
	Momento*Grupo	.055	.816	.000
5. Cuanto antes se introduzca la segunda lengua en el currículo escolar, mayor es la probabilidad de que el aprendizaje tenga éxito	Momento	.471	.494	.004
	Titulación	4.704	.032	.036
	Momento*Grupo	1.599	.208	.012
7. Los profesores deben presentar una regla gramatical a un tiempo, y los alumnos deben practicar con ejemplos de cada regla antes de pasar a otra	Momento	34.806	.000	.215
	Titulación	3.572	.063	.027
	Momento *Grupo	.538	.465	.004
8. Los profesores deben enseñar las estructuras lingüísticas simples antes que las complejas	Momento	4.005	.048	.031
	Titulación	1.323	.307	.008
	Momento*Grupo	.845	.360	.007
9. Los errores de los alumnos deben ser corregidos tan pronto como se cometen para prevenir la adquisición de malos hábitos	Momento	55.618	.000	.305
	Titulación	3.939	.049	.030
	Momento*Grupo	14.234	.000	.101

TABLA 5. ANOVA mixto 2x2 (Cuestionario derivado de Lightbown y Spada (1995)) (cont.)

VD	Efectos	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
10. Los profesores deben usar materiales que expongan a los alumnos únicamente las estructuras lingüísticas que se les han enseñado previamente	Momento	31.186	.000	.197
	Titulación	.021	.886	.000
	Momento*Grupo	1.372	.244	.011

\* Se muestran únicamente los resultados de las VD en relación a las cuales se encontró algún efecto estadísticamente significativo.

\* El nivel de significación en el estudio se estableció en  $p < .05$ .

\* En letra negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas.

## Discusión

Los resultados de nuestro estudio demuestran que los participantes, con anterioridad a su capacitación en didáctica del inglés como LE, expresan creencias próximas a un enfoque tradicional a la enseñanza de idiomas, centrado en la importancia de las formas lingüísticas y basado en una concepción conductista del aprendizaje. Además, algunas de estas creencias son discordantes con la orientación comunicativa asumida en nuestro estado por los diseños curriculares vigentes en materia de lenguas y con los principios que la profesión considera válidos y consecuentes con los conocimientos disponibles en la actualidad. Por otra parte, al tratarse de un grupo bastante homogéneo de informantes en cuanto a procedencia geográfica, es probable que estas creencias de partida se hayan originado a raíz de su propia experiencia de aprendizaje formal del inglés en un sistema educativo que ha primado tradicionalmente el aprendizaje *per se* de las formas por encima del uso de las mismas en situaciones de comunicación (Madrid, 2001).

No obstante, los datos obtenidos parecen apuntar a que las experiencias de preparación didáctica pueden incidir notablemente en el desarrollo de las perspectivas del profesorado en formación en la dirección perseguida por el programa de capacitación, tal y como se ha

demostrado en estudios realizados en otros contextos (Cabaroğlu y Roberts, 2000; MacDonald, Badger y White, 2001; Leavy, McSorley y Boté, 2007; Mattheoudakis, 2007; Clarke, 2008; Busch, 2010). A este respecto, los estudiantes de nuestro estudio manifiestan, una vez recibida formación en materia de didáctica de la LE, un alejamiento de estas posturas tradicionales en la enseñanza del inglés que los acerca a posiciones más acordes con una concepción comunicativa y funcional de la lengua, y constructiva, interactiva y creativa de su aprendizaje.

Nuestro estudio confirma, en definitiva, la flexibilidad de las creencias sostenidas por futuro profesorado advertida en estudios previos y cuestiona, consecuentemente, la presunta inmutabilidad y estabilidad de las mismas, y su impermeabilidad a intervenciones de desarrollo profesional.

A la luz de estos resultados coincidimos con Cabaroğlu y Roberts (2000) en su defensa de que la investigación en torno a la evolución o a la inmutabilidad de las creencias ha de considerar el programa de formación como una de las variables clave. En este sentido, por un lado, consideramos que el enfoque reflexivo y experiencial adoptado, que comprendía concienciación sobre las propias creencias y su revisión a la luz de las implicaciones para la práctica del aula, y el establecimiento de lazos entre los contenidos del

programa y las propias experiencias, puede haber tenido un efecto facilitador en la transformación de las creencias, en la línea que sugieren estudios sobre la cognición del docente de LE (Pennington, 1996; Peacock, 2001; Bartels, 2005; Busch, 2010); y, por otro lado, parece constatar que programas de formación que, aunque asuman una misma orientación, difieran en algún factor determinante (por ejemplo, la intensidad o la duración de la formación), afectan de manera desigual a la evolución del sistema de creencias con las que el docente accede al programa de formación. En nuestro caso, mientras que la capacitación en didáctica de la LE en la Titulación de Maestro-Especialidad de LE representaba 70 horas de clase presencial, en la Mención de LE del Grado en Educación Primaria asciende a casi el doble (134 horas). Esto supone, obviamente, una preparación didáctica sensiblemente más intensiva y, consecuentemente, una circunstancia que probablemente favoreció la mayor magnitud de los cambios en las creencias que se producen en este segundo grupo de participantes. A este respecto, en relación al grupo de participantes procedentes de la Diplomatura, se originan cambios entre antes y después de recibir capacitación didáctica en relación a seis de las 12 creencias seleccionadas del cuestionario BALLI y en tres de las nueve creencias procedentes del cuestionario basado en Lightbown y Spada (1995), mientras que en el caso de los estudiantes del Grado, siete de las 12 creencias del primer cuestionario y seis de las nueve del segundo experimentan un cambio estadísticamente significativo. Además, como se explica arriba, en el grupo de estudiantes del Grado se produce una variación más acusada entre ambos momentos de la recogida de datos en algunas creencias que podrían tener una muy beneficiosa repercusión para una enseñanza efectiva y fundamentada de inglés a alumnos de Educación Primaria. El análisis ANOVA evidenció, asimismo, diferencias estadísticamente significativas en relación a algunas de las creencias expresadas por ítems de los cuestionarios en función de la titulación que cursaban los estudiantes.

Finalmente, la tendencia de los cambios —en la dirección hacia posiciones alineadas con una enseñanza comunicativa de la lengua— coincide, en líneas generales, con la propensión de los cambios identificados en las creencias de futuros docentes de LE por estudios realizados fuera de nuestras fronteras (por ejemplo, MacDonald, Badger y White, 2001; Mattheoudakis, 2007; Busch, 2010).

Es preciso señalar, no obstante, que si bien nuestro estudio corrobora la flexibilidad y capacidad de transformación de las creencias de futuros docentes que investigaciones anteriores habían identificado previamente, no está, sin embargo, exento de limitaciones, las cuales obligan a interpretar los resultados y conclusiones con cautela. Una de las limitaciones se refiere a la propia estrategia de obtención de datos empleada. El uso de los cuestionarios cerrados, aunque presenta indiscutibles ventajas tales como la eficiencia en la recogida y el análisis de datos, la practicidad y la posibilidad de contrastar los datos con los obtenidos en estudios anteriores que han utilizado los mismos instrumentos, plantea, asimismo, inconvenientes evidentes. El efecto de deseabilidad social, la imposibilidad de asegurar en los encuestados una interpretación de las afirmaciones que conforman los ítems homogénea y coincidente con las intenciones del autor, de aportar contenidos personalmente relevantes no contemplados en los ítems y de matizar, aclarar o profundizar en las respuestas son algunas de las limitaciones de estos instrumentos de autoinforme (Pajares, 1992; Block, 1998; Sakui y Gaies 1999; Barcelos, 2003). Asimismo, a partir de los hallazgos obtenidos mediante medidas de autoinforme no puede concluirse que las creencias manifestadas por los futuros docentes de LE del estudio se corresponden con prácticas de enseñanza que desarrollarían en el aula. Se hacen necesarios, consecuentemente, estudios que incorporen estrategias complementarias de corte cualitativo tales como entrevistas, diarios, narrativas, uso de metáforas, observaciones de prácticas de enseñanza, etc.

Por último, al haber obtenido datos justamente al finalizar el periodo de capacitación en la didáctica del inglés como LE, nuestro estudio no aporta información acerca de si las modificaciones en las creencias detectadas perdurarán o si, por el contrario, son transitorias y los estudiantes para docentes del estudio revertirán a creencias previas con el paso del tiempo, como ocurrió en dos de los seis docentes que participaron en el estudio de Kerekes (2001). Se hacen imprescindibles, consecuentemente, estudios longitudinales que contribuyan a dilucidar sobre la perdurabilidad o temporalidad de los cambios que se producen como resultado de la participación en programas de formación del profesorado.

## Conclusiones

Según los resultados de nuestro estudio, las creencias de partida con las que el futuro profesorado de inglés como LE accede a experiencias de capacitación inicial formal no son estáticas ni inmutables sino, antes al contrario, flexibles y modificables —al menos a corto plazo—, y sensibles a la influencia de estrategias y contenidos de formación. Se trata, no obstante, no de una transformación drástica sino, más bien, de una evolución moderada de la perspectiva, aunque incuestionable, coherente en el conjunto de cambios que comporta y acorde con los

presupuestos y principios subyacentes al programa de preparación didáctica.

Por lo que respecta a la trayectoria de los cambios operados en las creencias de los participantes se advierte un distanciamiento de concepciones conductistas del aprendizaje y del apoyo a prácticas docentes favorecedoras de la corrección formal y del conocimiento sobre el código de la LE. Paralelamente, se constata una mayor aprobación de presupuestos asociados a una visión constructivista, interactiva y creativa del aprendizaje de una lengua, y de prácticas coherentes con un enfoque comunicativo alineado con los planteamientos actuales sobre enseñanza de lenguas.

Asimismo, los resultados demuestran que los cambios que acontecen en las creencias son más acusados en el grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria, quienes habían experimentado una preparación más prolongada y, por consiguiente, intensiva en didáctica de la LE —aunque inspirada en los mismos principios— que los que ocurren en el grupo perteneciente a la Diplomatura a extinguir de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera. La constancia de este fenómeno, junto al hecho de que los cambios se producen en el sentido pretendido, evidencian que el programa de formación representa una variable que ineludiblemente ha de ser tenida en cuenta en los estudios sobre la evolución de las creencias del profesorado en formación.

---

## Notas

<sup>1</sup> En el presente artículo se asume la definición de creencias de Richardson (1996: 103) como “entendimientos, premisas o proposiciones sobre el mundo que se consideran verdaderos” (traducción de la autora) y el término se usa como sinónimo de perspectivas, percepciones y concepciones.

<sup>2</sup> Las traducciones de citas extraídas de textos originales en inglés son traducciones de la autora.

---

## Referencias bibliográficas

Altan, M. Z. (2012). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning. *European Journal of Teacher Education*, 35, 481-493. doi: 10.1080/02619768.2011.643399

- Arnett, K., y Turnbull, M. (2008). Teacher beliefs in second and foreign language teaching: a state of the art review. En H. J. Sisken (ed.), *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program* (pp. 9-29). Boston: Thomson Heinle.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 7-33). Norwell, MA: Kluwer.
- Barrios Espinosa, M. E. (2002). *El pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza* (CD-Rom). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Barrios Espinosa, M. E. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las prácticas de enseñanza. *Porta Linguarum*, 2, 31-55.
- Barrios Espinosa, M. E. (2005). La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE. *CAUCE*, 28, 33-56.
- Barrios Espinosa, M. E. (2010). La evolución de creencias sobre el aprendizaje de un idioma en profesorado de inglés en formación. En R. Caballero y M. J. Pinar (eds.), *Ways and Modes of Human Communication* (pp. 257-262). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha y AESLA.
- Barrios Espinosa, M. E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 22, 73-93.
- Bartels, N. (ed.) (2005). *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. New York: Kluwer Academic.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40 (2), 282-295. doi: 10.1016/j.system.2012.05.001
- Basturkmen, H., Loewen, S., y Ellis, R. (2004). Teachers' stated belief about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25 (2), 243-272. doi: 10.1093/applin/25.2.243
- Block, D. (1998). Exploring interpretations of questionnaire items. *System*, 26 (3), 403-425. doi: 10.1016/S0346-251X(98)00022-0
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27 (1), 19-31. doi: 10.1016/S0346-251X(98)00047-5
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research into what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System*, 39 (3), 370-380. doi: 10.1016/j.system.2011.07.009
- Bramald, R., Hardman, F., y Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 23-31. doi: 10.1016/0742-051X(94)E0009-T
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: the second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14 (3), 318-337. doi: 10.1177/1362168810365239
- Cabaroglu, N., y Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28 (3), 387-402. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00019-1
- Clark, M. C., y Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clarke, M. (2008). *Language Teacher Identities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Revised Edition. New York: Academic Press.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27 (4), 557-576. doi: 10.1016/S0346-251X(99)00050-0
- Johnson, K. E. (1992). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Reading Behaviour*, 24 (1), 83-108. doi: 10.1080/10862969209547763
- Joram, E., y Gabriele, A. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191. doi: 10.1016/S0742-051X(97)00035-8
- Kagan, D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-170. doi:10.3102/00346543062002129
- Kerekes, J. (2001). How can SLA theories and SLA researchers contribute to teachers' practices? En B. Johnston y S. Irujo (eds.), *Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the Field* (pp. 17-41). Selected Papers from the First International Conference on Language Teacher Education. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., y Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1217-1233. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.016
- Lightbown, P., y Spada, N. (1995). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Löfström, E., y Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104-113. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.004
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.
- MacDonald, M., Badger, Y., y White, G. (2001). Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 949-963. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00042-7
- Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. En R. Gómez-Camirero (coord.), *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (pp. 11-46). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mahlis, M., Massengill-Shaw, D., y Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16 (1), 49-71. doi: 10.1080/2F13540600903475645
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1272-1288. doi: 10.1016%2Fj.tate.2006.06.001
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. doi: 10.3102%2F00346543062003307
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, 29 (3), 177-195. doi: 10.1016%2FS0346-251X%2801%2900010-0
- Pennington, M. C. (1996). When input becomes intake: Tracing the sources of teachers' attitude change. En D. Freeman y J. C. Richards (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 320-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakui, K., y Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27 (4), 473-492. doi: 10.1016%2FS0346-251X%2899%2900046-9
- Sendan, F. C., y Roberts, J. (1998). Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4 (2), 229-244. doi: 10.1080%2F1354060980040203

- Tercanlioglu, L. (2005). Pre-service EFL Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and How they Relate to Gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 145-162.
- Wong, M. S. L. (2010). Beliefs About Language Learning: A Study Of Malaysian Pre-Service Teachers. *RELC Journal*, 41, 123-136. doi: 10.1177%2F0033688210373124
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Abstract**

---

### *The evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning english*

**INTRODUCTION.** One of the most controversial issues found across the research on teacher thinking is that of the stability of teachers' beliefs and their resistance to teacher education interventions. Along this line, the research presented in this article is aimed at investigating whether the beliefs about language learning and the teaching of prospective Primary English teachers could experience any changes as a result of their training in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) and, if so, whether a trend can be detected in those changes. Apart from this, the study intended to establish whether the teacher education program (that of the former Degree in Primary Teaching –with a specialization in EFL) versus the current Bachelor Degree in Primary Education – also with a specialization in EFL) influences the evolution of these beliefs. **METHOD.** A survey was carried out following two prestigious and widely used questionnaires to investigate language teachers' beliefs. The data were obtained before and after the participants ( $N=129$ ) followed modules in EFL teaching and analyzed by descriptive and inferential statistics (means, a paired Student's t-test, a 2x2 mixed factorial ANOVA and effect size calculation). **RESULTS.** The results show that participants moved away from the traditional conceptions and adopted new perspectives promoted by the EFL teacher education curriculum, which are in line with a communicative notion of language and an interactive view of language learning. The findings also reveal more substantial changes in the beliefs held by the Bachelor Degree in Primary Education group, which received a longer, more intense training in ELT teaching albeit inspired in the same principles. **DISCUSSION.** This study provides evidence that the beliefs that prospective teachers of English bring to pre-service teacher training courses are flexible and modifiable, and amenable to be influenced by the teacher education program.

**Keywords:** *Student Teacher Attitudes, English Teachers, English as a Second Language (ESL/ EFL, Teacher Education Programs.*

## **Resumé**

---

### *L'évolution des opinions des futurs enseignants par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais*

**INTRODUCTION.** L'une des questions les plus controversées de la recherche sur la pensée du professeur porte sur la stabilité de ses croyances et sur sa résistance à l'influence des interventions en relation à sa formation. C'est dans cette optique que cette étude s'est proposée de vérifier chez les futurs enseignants d'anglais à l'école primaire, si leurs croyances sur

l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, subissent des changements lors de leur formation en didactique de l'anglais comme Langue Étrangère (LE), et s'il en est ainsi, si ces changements reflètent une tendance spécifique. En plus, elle prétendait vérifier si le programme d'études suivi (la formation de Maître-Spécialisé en LE qui tend à disparaître au profit du nouveau diplôme ('Grado'/Bachelier) d'Enseignement Primaire avec mention en LE), a une incidence sur l'évolution de ces croyances. **MÉTHODE.** A partir d'une étude basée sur une enquête élaborée à partir de deux prestigieux questionnaires utilisés dans la recherche sur les croyances des professeurs de langues, des informations ont été obtenues avant et après que les participants (N=129) eurent assisté à des cours de didactique de l'anglais. Ces informations ont été soumises à des procédés de statistique descriptive et d'inférence (moyenne, test 't' de *Student* pour des échantillons liés entre eux, test d'analyse de la variation (ANOVA) factorielle mixte 2x2, et calcul de la taille de l'effet.). **RÉSULTATS.** Les résultats démontrent que les participants, à l'issue de leur formation en didactique, s'étaient éloignés des prises de position habituelles et avaient adopté de nouvelles conceptions fournies par leur programme de formation. De même, on constate que les changements inhérents aux croyances sont davantage observables chez le groupe d'étudiants d'enseignement primaire, car ceux-ci avaient reçu une préparation en didactique de la LE plus longue et plus intensive, même si elle s'inspirait des mêmes principes. **DISCUSSION.** Cette étude met en évidence le fait que les croyances de départ des futurs enseignants d'anglais LE, lorsqu'ils accèdent à la formation initiale, sont flexibles et modifiables, et sensibles à l'influence du programme de formation.

**Mots clés:** *Attitude des enseignants en formation, Professeurs d'anglais, Anglais (Seconde langue), Programmes de formation des enseignants.*

## Perfil profesional de la autora

---

### Elvira Barrios

Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga. Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Granada. Su actividad investigadora se centra en las concepciones del profesorado de lengua extranjera en formación y en ejercicio, en la educación bilingüe y en el desarrollo profesional de futuros docentes durante la etapa de las Prácticas de Enseñanza.

Correo electrónico de contacto: [elvira.barrios@uma.es](mailto:elvira.barrios@uma.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Bulevar Louis Pasteur, 25. Campus de Teatinos. 29010 Málaga.

# APRENDIZAJE A TRAVÉS DE UN ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE)

## *Learning based on a Personal Learning Environment (PLE)*

JULIO CABERO ALMENARA, JULIO BARROSO OSUNA Y ROSALÍA ROMERO TENA  
*Universidad de Sevilla*

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67205

Fecha de recepción: 22/02/2014 • Fecha de aceptación: 02/09/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Julio Barroso Osuna. E-mail: jbarroso@us.es

---

**INTRODUCCIÓN.** En este artículo se ofrecen los resultados obtenidos de la evaluación de un “Entorno Personal de Aprendizaje” (PLE) para conocer sus potencialidades y eficacia. El objetivo es analizar si los alumnos son capaces de aprender a través del entorno telemático diseñado. **MÉTODO.** Para este estudio entendemos que la técnica más idónea es una prueba escrita (pretest-postest) en la que se formulan diferentes preguntas teniendo en cuenta la taxonomía de Bloom: recordar, comprender, aplicar y analizar. El pretest se administró al inicio de una acción formativa en el entorno construido y una vez finalizada, cuatro semanas después se pasó el postest. Ambos instrumentos tienen 30 ítems, las mismas preguntas con diferente orden. El estudio se realizó a través de los usuarios o receptores potenciales, que en este caso fueron alumnos del grado de maestro de las universidades de Córdoba, País Vasco y Sevilla. **RESULTADOS.** Se han establecido varias hipótesis y para el análisis, se comprobó si había diferencias significativas entre el pretest y el postest y se estableció el contraste entre ellas aplicando la t de Student. Aunque no hay diferencias significativas desde un punto de vista estadístico, nos hemos encontrados que la media de errores cometidos inicialmente era superior a los cometidos al finalizar la experiencia. **DISCUSIÓN.** Los hallazgos concluyen que los alumnos participantes en la experiencia avalan la significatividad del entorno iPLE para el aprendizaje así como sus posibilidades en la formación universitaria.

**Palabras claves:** *Formación virtual, Evaluación usuarios, PLE, Aprendizaje, Taxonomía Bloom.*

---

## **Unas referencias iniciales: procedimientos para la evaluación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

La elaboración de una TIC requiere la aplicación de diferentes fases que, por lo general, se concretan en las de diseño, producción, post-producción y evaluación. Para la última podemos aplicar diferentes estrategias y técnicas; en el caso de las primeras nos encontramos con tres fundamentales: autoevaluación por los productores, evaluación por los expertos y evaluación por los usuarios; y por lo que se refiere a las segundas: cuestionario, escalas de actitudes, pruebas de recuerdo de la información, observación, juicio de expertos, grupos de discusión, portfolio, entrevistas... (Salinas y otros, 2007).

De las diversas estrategias presentadas, una de las que ofrece más posibilidades es la que nos facilita obtener información directamente de los receptores potenciales a través de un estudio piloto, ya que nos permite, por una parte, valorar el comportamiento de la TIC en el contexto natural de la enseñanza, y por otra, porque recogemos información directa de los receptores potenciales, y al mismo tiempo nos facilita saber su grado de satisfacción por participar en la experiencia y el impacto que la misma ha tenido a niveles de adquisición de conocimientos y del rendimiento del estudiante.

En el artículo se presentan los datos de uno de los procedimientos de evaluación utilizados para analizar las potencialidades de un "Entorno Personal de Aprendizaje" (Personal Learning Environment-PLE) diseñado a través del proyecto de investigación denominado "Diseño, producción y evaluación de un entorno de aprendizaje 2.0 para la capacitación del profesorado universitario en la utilización educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación", financiado por el Ministerio de Educación y Ciencias (DIPRO 2.0-EDU2009-08893).

Pero antes de explicar el PLE elaborado, señalar que en los últimos tiempos ha existido una verdadera eclosión de artículos y publicaciones sobre la significación que están teniendo como nuevo ecosistema de formación virtual fuertemente influenciado por las herramientas de la web 2.0 y los "social media" (Johnson y Liber, 2008; Våljataga y Laanpere, 2010; Dabbagh y Kitsantas, 2012; Castañeda y Adell, 2013; Ruiz-Palmero, Sánchez y Gómez, 2013). Tal está siendo su eclosión que algún informe Horizon (Durall y otros, 2012) la presentan como una tecnología que impactará en los entornos universitarios de aquí a dos o tres años.

## **El entorno PLE diseñado**

Vinagre (2010) señala que el sistema educativo español debe transformarse para responder a los nuevos contextos, y para ello señala que es necesario introducir una serie de cambios relacionados con:

- Cambiar de la enseñanza al aprendizaje.
- De los conocimientos a las competencias.
- Cambios en los métodos de enseñanza.
- Cambios en los entornos de aprendizaje.
- Cambios en los modelos organizativos.
- Cambios en el modo y proceso de evaluación.

El proyecto de investigación Dipro 2.0 pretende dar respuesta a estos cambios abordando los siguientes elementos: las posibilidades que tiene el aprendizaje a través de redes, las características y estructura didáctica que deben tener los materiales que se utilicen para la formación en entornos virtuales, las posibilidades que para la formación nos ofrecen los entornos de aprendizaje diseñados desde la perspectiva 2.0, la capacitación del profesorado universitario en el ámbito de las TIC, y el nivel de formación y satisfacción que los estudiantes de estas acciones formativas llegan a alcanzar.

Los nuevos desarrollos tecnológicos están permitiendo pasar de una web de lectura lineal y estática; a una web más de escritura-compartida, dinámica e hipermedia. Al mismo tiempo se trata de pasar de la producción individual de contenidos a promover roles de creadores activos de conocimiento, y de desarrollar estrategias para aprender con y de otras personas interesadas en las mismas temáticas. En definitiva, de la creación de comunidades de aprendizaje caracterizadas por un tema o dominio compartido de conocimiento concreto, en nuestro caso, el de la aplicación de las TIC en la formación universitaria. Y para ello se deben emplear herramientas de comunicación sencillas e intuitivas, propias de la web 2.0, como pueden ser: *blogs*, *wikis*, *videoblogging* y *podcast*, y nuevos instrumentos tecnológicos como son los PLE.

No queremos extendernos en el trabajo en la definición de los PLE, pues en los últimos tiempos han aparecido en castellano diferentes trabajos (Castañeda y Adell, 2013; Adell, 2013; Ruiz-Palmero y otros, 2013) que han abordado su conceptualización y características fundamentales. De todas formas, sí nos gustaría señalar que hay dos tendencias claramente diferentes de entenderlo: los que defienden que es un compendio de herramientas de la web 2.0. (Casquero y otros, 2010; Schaffert y Hilzensauer, 2008), y los que defienden su vertiente pedagógica (Atwell, 2007; Downes, 2007; Fiedler y Våljataga, 2010; Van Hamerlen, 2008; Wilson y otros, 2006; Cabero, 2014; Halimi, Seridi-Bouchelaghem y Faron-Zucker, 2014).

Para Adell y Castañeda (2010: 6) los PLE no son “tanto un sistema informático como un concepto y una manera de usar Internet para aprender, lo que supone un cambio realmente sustantivo en la forma de entender el papel de las TIC en la educación”, por lo que concluyen que es “un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para

aprender”. Por otra parte, también puede ser entendido como una opción de organización personal del aprendizaje por parte del estudiante y no meramente como la utilización de diferentes herramientas de la Web 2.0 para que el alumno se construya un nuevo escenario de comunicación, en el cual, con la interacción con otras personas y materiales de enseñanza, alcanzará su aprendizaje.

En la posición contraria a las señaladas, Schaffert y Hilzensauer (2008) consideran que un PLE es un conjunto de aplicaciones del *software* social que emplea un estudiante y que le permiten satisfacer sus necesidades específicas, empleando para ello herramientas como: *wikis*, *blogs*, YouTube, GoogleDocs, Flickr, Skype, Twitter...

Por lo que se refiere a sus posibilidades y limitaciones para ser aplicado a la educación, las sintetizamos en la tabla 1.

Profundizando en su significado, es interesante contemplar las afirmaciones realizadas por Rodríguez (2013) respecto a los PLE y que pueden servir de síntesis de alguno de los aspectos comentados.

- Es referirnos a innovación educativa, a nuevas formas de aprender en la sociedad del conocimiento, y a asumir que la formación del ciudadano del futuro se movilizará dentro de lo denominado como formación formal, no formal e informal.
- Es no olvidarnos de que siempre han existido personas que en su relación nos han ayudado en la construcción de nuestro conocimiento.
- Es referirnos a una tecnología que bien organizada y estructurada, desde los momentos iniciales, nos puede acompañar a lo largo de nuestro proceso formativo, independientemente de su institucionalización o no.
- Es centrarnos más en los procesos de cómo aprenden los estudiantes, que en cómo enseñan los profesores.

**TABLA 1. Posibilidades y limitaciones de los PLE**

Posibilidades	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"><li>• Los alumnos se convierten en actores activos en su propio proceso de aprendizaje y llegan a tener una identidad formativa más allá de los contextos tradicionales de aprendizaje.</li><li>• Los alumnos adquieren el control y la responsabilidad sobre su acción formativa; es decir, aprender a construir, regular y controlar el propio aprendizaje.</li><li>• Son fáciles y amigables de construir, manejar y desenvolverse sobre ellos, pues tienden a desplegarse y construirse con herramientas web 2.0; esto es, pueden poseer una casi ilimitada variedad y funcionalidad de herramientas de comunicación e interacción.</li><li>• El derecho de autor y la reutilización recaen sobre el sujeto, pues es él, y no la institución, el dueño de los contenidos e información creada y elaborada.</li><li>• Aumento de la presencia social.</li><li>• Son entornos abiertos a la interacción y relación con las personas independientemente de su registro oficial en los programas o cursos; es decir, se potencia con ellos acciones formativas tanto formales como no formales e informales.</li><li>• Centrado en el estudiante. Cada alumno elige y utiliza las herramientas que tienen sentido para sus necesidades y circunstancias particulares.</li><li>• El aprendizaje de la aplicación de los PLE para la formación lleva a los estudiantes a aprender algo transversal que se puede transferir a distintos campos del conocimiento.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Existe más un desarrollo tecnológico que modelos conceptuales de actuación educativa y formativa.</li><li>• Su creación exige a los profesores y alumnos una fuerte capacitación conceptual y tecnológica.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Es referirnos directamente a cómo aprenden los alumnos en la Sociedad del Conocimiento, qué aprenden movilizando diferentes competencias, tales como: buscando información, filtrando, seleccionando y organizándola, generando nueva información a partir de la mezcla y la remezcla de la existente, compartiéndola a través de diferentes dispositivos con sus compañeros y colegas, e interactuando con otros para la construcción y asentamiento de nuevos significados.</li><li>• Es pasar de modelos de enseñanza centrados en el profesor a modelos centrados en el estudiante.</li><li>• Y, por último, es contemplar directamente que vamos a trabajar con modelos</li></ul>	<p>donde lo importante no es el escuchar sino más el conectar; y no es para acceder a la información sino también, y es lo verdaderamente importante desde nuestro punto de vista, para producirla.</p> <p>Para finalizar estas referencias a los PLE, es importante también contemplar que han surgido también, gracias a la diversidad de críticas que se le han realizado a las plataformas de teleformación o LMS (“Learning Management System”), pues más que valer como herramientas para la innovación educativa están sirviendo únicamente como simples repositorios de objetos de aprendizaje y se están reproduciendo en ellas los mismos modelos bancarios de educación que se hacen en las aulas analógicas.</p>

De todas formas, pensamos que no hay que oponer ambos tipos de herramientas y que las dos pueden combinarse, para crear con ello lo que algunos autores han denominado como ePLE o pLearning (Casquero y otros, 2010; Marín, 2011; Marín, Negre y Pérez, 2014). Y ello ha sido una de las preocupaciones del Proyecto Dipro 2.0, respecto al cual se van a realizar una serie de comentarios a continuación.

Los objetivos que perseguía el proyecto eran: a) elaborar temáticas básicas de forma consensuada entre diferentes profesionales del ámbito de la TE sobre las áreas más significativas en las cuales debe capacitarse al profesorado universitario para el manejo didáctico de las TIC; b) crear un entorno formativo telemático bajo la arquitectura web 2.0, destinado a la formación del profesorado universitario en la adquisición de diferentes capacidades y competencias para la utilización e inserción de las TIC en su actividad profesional; c) evaluar el entorno formativo telemático, tanto en lo que se refiere a la propuesta de estructurar

los contenidos, como a las diversas herramientas de comunicación (*blog, wikis...*) creadas; y d) configurar una comunidad virtual de profesorado universitario preocupado por la utilización educativa de las TIC, y por la formación del profesorado para el uso de las TIC.

Para ello se elaboraron dos entornos tecnológicos, que cumplieran funciones diferentes, uno hacia de PLE y otro de repositorio de objetos de aprendizaje, para la capacitación de los profesores universitarios para el manejo de las TIC. En la figura 1 puede observarse el portal de entrada al proyecto.

La persona una vez autenticada se encuentra en un entorno que dispone de una plataforma LMS, en concreto la Moodle, para llevar a cabo la formación virtual, y un mecanismo para incorporar diferentes herramientas de la web 2.0, como *widgest*, que el usuario a su voluntad puede seleccionarlas para incorporarlas a su proyecto educativo (figura 2).

FIGURA 1. Portal del PLE Dipro 2.0 (<http://tecnologiaedu.us.es/portal/>)



FIGURA 2. PLE del entorno Dipro 2.0



Para la selección de los *widgest*, que configuraba el entorno Dipro 2.0, se siguió un triple procedimiento: en primer lugar, se elaboró una primera lista por parte de los miembros del equipo de investigación, lista que fue ampliada por los expertos que evaluaron el entorno, y finalmente fue completada por la propuesta que realiza anualmente el “Centre for Learning & Performance Technologies”, respecto a las 100 tecnologías de la web 2.0 más utilizadas por los profesores (<http://c4lpt.co.uk/>). En la actualidad, el entorno dispone de 31 herramientas como: Dii-go, Youtube, Picasa, Dropbox, Evernote, Google docs... (Infante y otros, 2013).

Por lo que se refiere al segundo entorno, el que es considerado como “repositorio de objetos de aprendizaje”, señalar que a diferencia del anterior es de acceso libre (figura 3).

El entorno se organiza alrededor de 14 temáticas, elaboradas a partir de un estudio Delphi llevado a cabo con expertos españoles y latinoamericanos en la utilización educativa de las TIC. Las temáticas definitivas por las que quedó construido el entorno fueron: modalidades

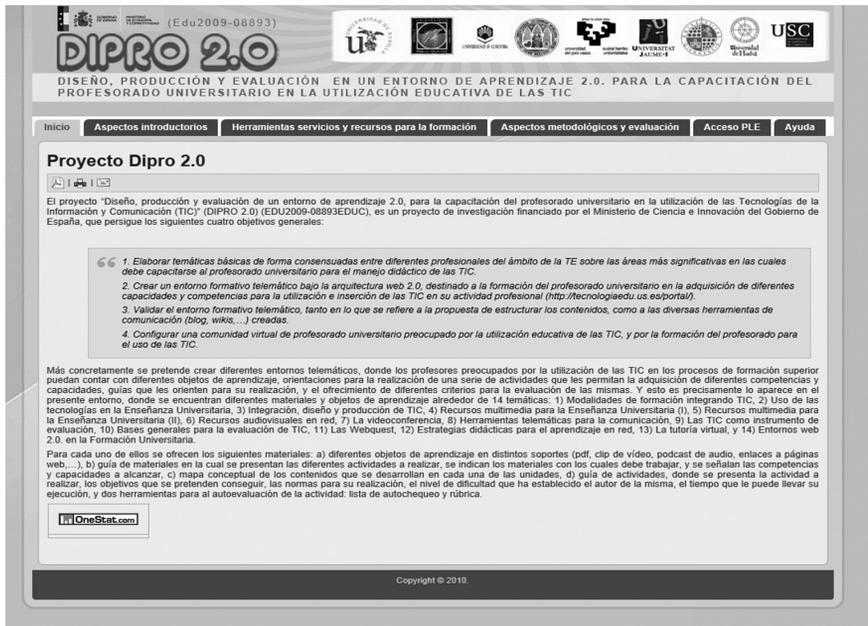
de formación integrando TIC: enseñanza presencial, *e-learning*, *b-learning* y *m-learning*; criterios generales para la integración, el diseño y la producción de las TIC en la enseñanza universitaria; recursos multimedia para la enseñanza universitaria (II): los hipermedias y multimedias; la tutoría virtual o la utilización de las TIC como instrumento de evaluación de los estudiantes.

Hay que señalar que, por lo que se refiere al diseño de materiales, se ha elaborado una propuesta de diseño centrada no en la presentación de contenidos, sino fundamentalmente en la realización de *e-actividades* por parte de los estudiantes, al entender que las mismas son una variable significativa para que el alumno aprenda en los entornos de formación virtual (Sancho y Borges, 2011).

Los materiales se diseñaron de manera que incorporasen diferentes tipos de elementos, en concreto:

- Guía de materiales.
- Guía de actividades.

FIGURA 3. Entrada al repositorio de objetos de aprendizaje del Proyecto Dipro 2.0 (<http://tecnologiaedu.us.es/dipro2/>)



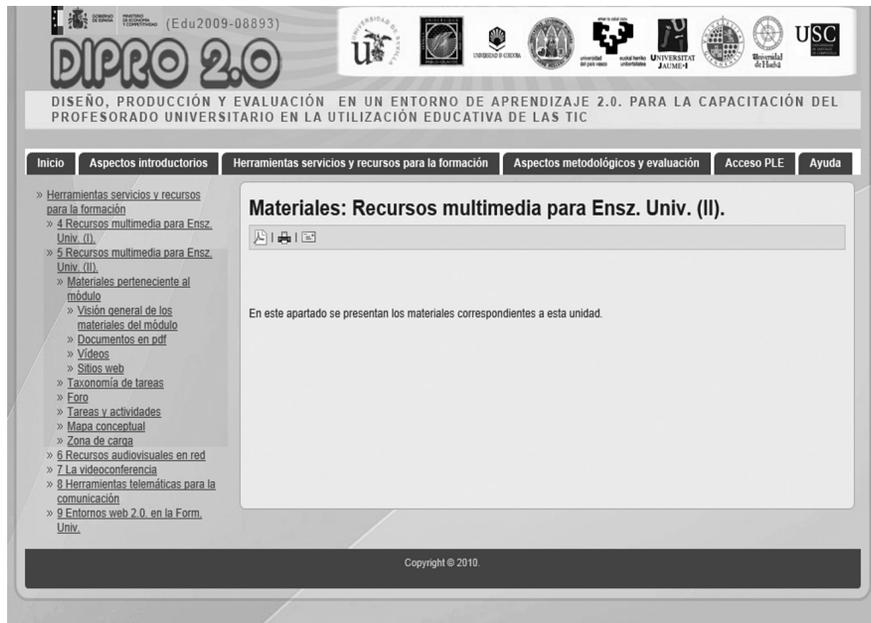
- Análisis de las *e-actividades* en función de la taxonomía de la era digital de Bloom (Chursches, 2009).
- Mapa conceptual de la unidad.
- Y relación de objetos de aprendizaje seleccionados. Objetos de aprendizaje que se presentan en diferentes formatos: pdf, cursos completos, clip de vídeos, multimedia... (figura 4).

Para su construcción se han utilizado diferentes tipos de tecnologías, tal como se recoge en el trabajo de Infante y otros (2013: 191), señalando que “El producto resultante es un conjunto de módulos con funcionalidad específica y completa que se acoplan entre sí. A su vez, estos módulos se conectan a una plataforma de e-learning mediante la utilización de servicios de base descritos en una capa estándar que funciona como *gateway*. Un OKI Gateway es un *software* que traduce las peticiones y solicitudes entre los módulos y las API de la plataforma.

Para su realización nos apoyamos en las siguientes tecnologías: para el LMS la plataforma Moodle como LMS (aunque podría ser otro como Sakai o herramientas propietarias) y un servicio basado en el estándar OSID (Open Service Interface Definitions) de OKI (The Open Knowledge Initiative), que nos permitía la creación de una arquitectura tipo SOA (“Service Oriented Architecture”), y con ella la identificación de una serie de *widgest* que nos permitiría incorporar al entorno de forma rápida y fácil diferentes herramientas de las web 2.0 (Youtube, Google calendar, Skype, Google docs, Blogger, Picasa...) (figura 2).

Una visión más completa del proyecto realizado puede observarla el lector interesado en la siguiente dirección web: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/>. Donde encontrará una descripción más detallada de los entornos producidos y del proceso de investigación seguido.

FIGURA 4. Estructura de los materiales incorporados en cada unidad (<http://tecnologiaedu.us.es/dipro2/>.)



## Desarrollo de la Investigación

### Objetivo de la Investigación

Como ya señalamos anteriormente, uno de los objetivos del proyecto era evaluar el entorno elaborado, y para ello se creó un estudio experimental con estudiantes de la titulación del grado de magisterio que cursaban la asignatura de "TIC aplicadas en la Educación" en las Universidades de Córdoba, País Vasco y Sevilla. La acción formativa se desarrolló sobre los contenidos de la "Utilización educativa de Internet", que estaba relacionado con la Unidad 1 de nuestro entorno, y de allí se seleccionaron algunas actividades para que fueran realizadas por los estudiantes, en concreto las referidas a la identificación de aspectos diferenciales entre la formación presencial y virtual, las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, las actitudes a evitar por el docente en la formación virtual, y las plataformas ([http://tecnologiaedu.us.es/dipro2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=126](http://tecnologiaedu.us.es/dipro2/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=126)).

La interacción de los alumnos con el entorno y los materiales duró cuatro semanas: la primera fue dedicada a la explicación de los entornos, a la presentación de las *e-actividades* que deberían realizar, y a la cumplimentación de una serie de instrumentos de diagnóstico previos, como fueron pruebas de rendimiento de conocimientos previos y de actitudes hacia Internet; las dos siguientes semanas, se destinaron al trabajo de los estudiantes en los entornos y la realización de las *e-actividades* propuestas; y la última, a la entrega de las *e-actividades*, la realización de un postest tanto para el rendimiento como para las actitudes, y la aplicación de un cuestionario de evaluación de los entornos, la experiencia y los materiales producidos.

No utilizamos un diseño de grupo de control y experimental, ya que los estudios comparativos de medios presentan una serie de limitaciones: pocos son los resultados encontrados con este tipo de estudio que un medio es mejor que otro, y cuando se han encontrado se deben más a modificaciones paralelas efectuadas en el

currículum que al propio medio en sí; olvido de variables claramente determinantes de los resultados que se alcancen: profesor, alumno, contexto...; y el error conceptual que se comente cuando no se encuentran resultados significativos y se cree que con las TIC no se consiguen aprendizajes nuevos sino posiblemente distintos. En la actualidad comienza a asumirse en la investigación en TIC que este tipo de estudio debe realizarse cuando sobre un mismo medio se aplican estrategias metodológicas diferentes (Barroso y Cabero, 2010).

### **Sujetos**

El número total de participantes en la experiencia fue de 290 alumnos, aunque algunos fueron eliminados por no haber cumplimentado los diferentes instrumentos de recogida de información que se aplicaron; en concreto: pretest y postest para el análisis del rendimiento, del nivel de satisfacción mostrado al participar en la experiencia, y de evaluación de la calidad de los materiales utilizados. De todas formas señalar que en el presente artículo solo analizaremos los resultados alcanzados respecto al rendimiento; que dicho sea de paso es una de las variables menos analizadas en la investigación en TIC, que tiende a centrarse en otras como nivel de satisfacción ante la experiencia, actitudes, etc.

La conceptualización del rendimiento académico ha dado lugar a discrepancias dentro del terreno educativo, llegando a reconocer la multidimensionalidad del concepto como consecuencia de la pluralidad de objetivos y competencias que puede desempeñar la instrucción (Rodríguez Espinar, 1985).

Con la investigación se quería saber si los alumnos tras interactuar con los materiales en el entorno producido, aprendían la información que se transmitía por ellos. En este caso se va a entender por rendimiento académico la capacidad de recuerdo, comprensión, aplicación y análisis,

de los diversos contenidos presentados, de acuerdo a la taxonomía de Bloom para la era digital (Chursches, 2009).

### **Instrumento**

El análisis del rendimiento se llevó a cabo mediante una prueba de papel y lápiz de elección múltiple, que estaba compuesta, tanto en la versión del pretest como el postest, por 30. Los ítems empleados en las dos versiones eran similares, si bien el orden de presentación de los ítems fue modificado en la segunda de las administraciones, para evitar el sobreaprendizaje del instrumento, aunque en este caso era muy complejo pues entre ambas administraciones existió un periodo de diferencia superior a los 30 días.

Debemos señalar que los ítems para estas pruebas se formularon teniendo en cuenta las taxonomías para la era digital de Bloom (Chursches, 2009), se incluyeron concretamente preguntas que implicaban por parte de los alumnos: recordar, comprender, aplicar y analizar. Y se incluyeron, tanto para el pretest como el postest: diez preguntas de recordar, seis de comprender, cinco de aplicar y nueve de analizar.

El instrumento utilizado puede observarlo el lector en el Anexo del presente artículo.

### **Análisis y resultados**

Antes de presentar los resultados encontrados señalar que uno de los problemas que presenta la teoría de los entornos personales de aprendizaje es que hay un elevado discurso teórico y conceptual, pero muy pocos son los estudios que se han llevado a cabo y menos aún las investigaciones centradas en el rendimiento, que incluso después de la extensa revisión de la literatura realizada no hemos encontrado, cuando se escribió el artículo, ningún estudio en esta dirección, como puede observarse en revistas

como: *Revista de Educación*, *Revista de Investigación Educativa*, *Pixel-Bit*, *Revista de Medios y Educación*, *RUSC*, *Comunicar*, *Bordón* o *Edu-tec*.

Con el objeto de analizar si los alumnos habían aprendido, es decir, si habían obtenido puntuaciones superiores en el postest que en el pretest, formulamos las siguientes hipótesis:

- H<sub>0</sub> (hipótesis nula): no hay diferencias significativas en las pruebas de rendimiento, entre el pretest y postest, con un riesgo alfa de equivocarnos del .05 o inferior.
- H<sub>1</sub> (hipótesis alternativa): sí hay diferencias significativas en las pruebas de rendimiento, entre el pretest y postest, con un riesgo alfa de equivocarnos del .05 o inferior.

Hipótesis que también se extendieron a otras dimensiones como eran la de si habían diferencias

significativas en el pretest y postest, en el número de aciertos y errores, y en los aciertos en las categorías de recordar, comprender, aplicar y analizar.

Para el contraste de estas hipótesis aplicamos la t de Student (Domenech, 1977; Etxeberria y Tejedor, 2005), pero antes de presentar los resultados encontrados, indicar que el estadístico lo hemos utilizado para encontrar diferencias entre distintos tipos de variables: la diferencia entre los aciertos encontrados entre el pretest y postest, los errores mostrados entre el pretest y postests, la diferencia entre los aciertos y los errores entre el pretest y el postests, y las diferencias aparecidas entre los ítems referidos a las categorías “analizar”, “comprender”, “recordar” y “aplicar” entre el pretest y el postest. En la tabla 3 presentamos los valores medios alcanzados para estos elementos en el pretest (“1”) y postest (“2”).

**TABLA 3. Valores medios alcanzados en los aciertos, errores y puntuaciones totales, entre las puntuaciones alcanzadas en el pretest y postest**

Variables	Media	Desviación típica
Aciertos 1	17.886	3.3178
Aciertos 2	19.521	3.8888
Errores 1	10.986	3.6518
Errores 2	10.300	5.2240
Puntuación 1	7.316	5.3604
Puntuación 2	11.192	5.5706
Analizar 1	5.948	1.3948
Analizar 2	6.638	1.3114
Comprender 1	2.759	1.2410
Comprender 2	3.072	1.0997
Recordar 1	5.241	1.4180
Recordar 2	6.390	1.6248
Aplicación 1	4.086	1.0602
Aplicación 2	4.252	.9386

La observación de los valores expuestos en la tabla 3 nos permite señalar diferentes aspectos significativos:

- a) Las puntuaciones medias de aciertos son superiores en el postest que en el pretest.
- b) Las puntuaciones medias de errores son inferiores en el postest que en el pretest.
- c) Las puntuaciones medias totales (aciertos menos errores) son superiores en el postest que en el pretest.
- d) Las puntuaciones medias alcanzadas en las preguntas destinadas a la categoría “analizar” de la taxonomía digital de Bloom son superiores en el postest que en el pretest.
- e) Las puntuaciones medias alcanzadas en las preguntas destinadas a la categoría “comprender” de la taxonomía digital de Bloom, son superiores en el postest que en el pretest.
- f) Las puntuaciones medias alcanzadas en las preguntas destinadas a la categoría “recordar” de la taxonomía digital de Bloom, son superiores en el postest que en el pretest.
- g) Las puntuaciones medias alcanzadas en las preguntas destinadas a la categoría “aplicar” de la taxonomía digital de

Bloom, son superiores en el postest que en el pretest.

Datos que indican una cierta tendencia a la adquisición de información en los alumnos que habían participado en la experiencia.

Para ver si había diferencias significativas entre las distintas puntuaciones, aplicamos la t de Student, obteniendo los resultados que presentamos en la tabla 4. En la misma tabla se presenta el tamaño del efecto, obtenido mediante la “d” de Cohen (1988).

Los valores t de Student obtenidos nos permiten rechazar la  $H_0$ , formulada en lo que se refiere a la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones alcanzadas entre el pretest y postest con un riesgo alfa de equivocarnos del .05 o inferior en los siguientes casos:

- a) Diferencias entre los aciertos alcanzados en el postest que en el pretest.
- b) Diferencias entre los aciertos menos los errores alcanzados en el postest que en el pretest.
- c) Diferencias entre los aciertos alcanzados en el número de ítems correspondientes a la categoría de “analizar” en el postest que en el pretest.

**TABLA 4. Valores t de Student. (\*=significativo al .05; \*\*=significativo al .01)**

	t	Gl	sg	d
Aciertos 1- Aciertos 2	-7.155	289	.000 (**)	0,84
Errores 1 - Errores 2	1.772	289	.077	0,21
Puntuación 1 - Puntuación 2	-10.771	289	.000 (**)	1,26
Analizar 1 - Analizar 2	-6.848	289	.000 (**)	0,81
Comprender 1 - Comprender 2	-3.472	289	.001 (**)	0,41
Recordar 1 - Recordar 2	-10.198	289	.000 (**)	1,20
Aplicación 1 - Aplicación 2	-2.390	289	.018 (*)	0,28

- d) Diferencias entre los aciertos alcanzados en el número de ítems correspondientes a la categoría de “comprender” en el postest que en el pretest.
- e) Diferencias entre los aciertos alcanzados en el número de ítems correspondientes a la categoría de “recordar” en el postest que en el pretest.
- f) Diferencias entre los aciertos alcanzados en el número de ítems correspondientes a la categoría de “aplicar” en el postest que en el pretest.

Por el contrario no se rechaza la  $H_0$ , con un riesgo alfa de equivocarnos del .05 o inferior, en lo referido a los errores.

Por lo que se refiere al tamaño del efecto alcanzado, y de acuerdo con lo establecido por Cohen (1988), podemos decir que en la gran mayoría de los contrastes realizados el efecto ha sido grande:  $\text{aciertos}_1 - \text{aciertos}_2$ ,  $\text{puntuación}_1 - \text{puntuación}_2$ ,  $\text{analizar}_1 - \text{analizar}_2$ , y  $\text{recordar}_1 - \text{recordar}_2$ ; solamente hemos obtenidos efectos pequeños en tres casos:  $\text{errores}_1 - \text{errores}_2$ ,  $\text{comprender}_1 - \text{comprender}_2$ , y  $\text{aplicación}_1 - \text{aplicación}_2$ .

Por otra parte, si observamos las diferencias de puntuaciones entre los valores medios alcanzados, entre el pretest y postest (tabla 1), en todos los casos en los cuales hemos rechazado la  $H_0$ , las puntuaciones posteriores son superiores a las iniciales, lo cual denota que han existido cambios positivos en lo que se refiere a la adquisición de la información por parte de los estudiantes participantes en la experiencia; dicho en otros términos, en todos los casos, las calificaciones posteriores fueron superiores a las iniciales.

Para finalizar debemos señalar que, aunque en un caso en el que no se rechazó  $H_0$  (diferencia entre errores), la media de errores cometidos inicialmente era superior a la del postest.

## Conclusiones

Los resultados encontrados nos permiten llegar a una serie de conclusiones. En primer lugar, que los alumnos cuando están inmersos en contextos de formación virtual aprenden y adquieren los objetivos planificados por el profesor, luego el debate que se ha generado respecto a que la formación virtual es de menos calidad que la presencial es falsa, como además han puesto también diferentes estudios desarrollados en el contexto latinoamericano (Ballesteros y otros, 2010; Castañeda, 2011; Puentes y Cruz, 2012; Moreno y otros, 2013; Fernández-Pascual y otros, 2013; Cuci, 2014).

Nuestro trabajo señala con claridad que los alumnos participantes en la experiencia aprendieron los contenidos desarrollados en la misma, y lo hicieron no solo para el conjunto de la prueba, sino también en lo que se refiere a las categorías de la taxonomía de Bloom para la era digital siguientes: analizar, comprender, recordar y aplicar. Luego los entornos que se crearon han sido eficaces y significativos.

Otro aspecto que podemos destacar de nuestro trabajo es que la formación virtual centrada en el diseño de materiales apoyados en la realización de actividades y tareas por parte de los estudiantes se presenta como una alternativa exitosa para el aprendizaje en contextos virtuales. Dicho en otros términos, el estudio realizado pone de manifiesto que el diseño de la formación virtual, centrada no en la estructuración de los contenidos, sino en la realización de *e-actividades* por parte del estudiante, se muestra de forma eficaz para el aprendizaje. Aspecto en el cual nuestro trabajo coincide con los planteamientos expuestos por diferentes autores (Bautista y otros, 2006; Alonso y Blázquez, 2012).

Al mismo tiempo la configuración de entornos formativos virtuales donde se combinen los

LMS y los PLE, en lo que se ha venido a denominar como ePLE o pLearning, se muestra significativa para la interacción de los alumnos en entornos formativos virtuales. Coincidiendo nuestro trabajo con los hallazgos encontrados por Marín (2011). Ello nos lleva también a señalar que para la realización de la formación virtual actualmente no solo debemos apoyarnos

en los LMS, sino que tenemos a nuestra disposición un cúmulo de herramientas de la web 2.0 (Castaño y otros, 2008; Vázquez y Sevillano, 2011) que nos permiten conseguir una enseñanza eficaz.

De todas formas nuestro estudio requiere su replicación en otros contextos universitarios.

## Referencias bibliográficas

---

- Adell, J. (2013). Entornos personales de aprendizaje (PLE). En J. I. Aguaded y otros (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (271-288). Madrid: Alianza.
- Adell, J., y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender al aprendizaje. En R. Roig y M. Fiorucci (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (19-30). Alcoy: Marfil-Roma Tre Università degli studi.
- Alonso, L., y Blázquez, F. (2012). *El docente de educación virtual*. Madrid: Narcea.
- Atwell, G. (2007). The personal Learning Environments- the future of learning? *eLearnig Papers*, 2 (1). Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
- Ballesteros, C., y otros (2010). Usos del e-learning en las universidades andaluzas: Estado de la situación y análisis de Buenas Prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación*, 36, 5-24.
- Barroso, J., y Cabero, J. (2010). *La investigación en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Bautista, G., y otros (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- Cabero, J. (2014). *Los entornos personales de aprendizaje (PLE)*. Antequera: IC Editorial.
- Casquero, O., y otros (2010). iPLE Network: an integrated eLearning 2.0 architecture from a university's perspective. *Interactive Learning Environments*, 18 (3), 293-308.
- Castañeda, L. (2011). Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 39, 167-195.
- Castañeda, L., y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Castaño, C., y otros (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Chursches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cuci, R. (2014). Satisfacción de los estudiantes respecto a las acciones formativas e-learning en el ámbito universitario. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 44, 215-229.
- Dabbagh, N., y Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8.
- Domenech, J. M. (1977). *Bioestadística. Métodos estadísticos para investigadores*. Barcelona: Herder.
- Downes, S. (2007). *Learning Networks in Practice*. Recuperado de [http://partners.becta.org.uk/page\\_documents/research/emerging\\_technologies07.pdf](http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07.pdf)
- Durall, E., y otros (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

- Etxeberria, J., y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Fernández-Pascual, M. D., y otros (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 43, 167-181.
- Fiedler, S., y Våljataga, T. (2010). Personal learning environments: concept or technology? *Proceedings of PLE 2010 conference*. Recuperado de [http://pleconference.citilab.eu/wp-content/uploads/2010/07/ple2010\\_submission\\_45.pdf](http://pleconference.citilab.eu/wp-content/uploads/2010/07/ple2010_submission_45.pdf)
- Halimi, K., Seridi-Bouchelaghem, H y Faron-Zucker, C. (2014). Beyond the Personal Learning Environment: attachment and control in the classroom of the future. *Interactive Learning Environments*, 22 (2), 146-164.
- Infante, A., y otros (2013). Los gadgets en las plataformas de teleformación: el caso del proyecto Dipro 2.0. *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación*, 42, 183-194.
- Johnson, M., y Liber, O. (2008). The Personal Learning Environment and the human condition: from theory to teaching practice. *Interactive Learning Environments*, 16 (1), 83-100.
- Marín, V. (2011). Implicaciones pedagógicas de IPLE: ambientes de aprendizaje personales e institucionales, Universidad de las Islas Baleares, proyecto fin de Master no publicado.
- Marín, V., Negré, F., y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 42, 35-43.
- Moreno, A., y otros (2013). Utilización de Moodle como plataforma para la investigación educativa: aplicación a los córpora de aprendices de lengua. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 43, 125-138.
- Puentes, A., y Cruz, I. (2012). Innovación educativa: implementación de la física introductoria en la modalidad semipresencial. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 40, 125-136.
- Rodríguez, M. (2013). Una experiencia de creación de un entorno personal de aprendizaje. Proyecto Dipro 2.0. *Edmetic. Revista de educación Mediática y TIC*, 2 (1), 7-22.
- Rodríguez, S. (1985). Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemáticas y tendencias. *III Seminario de Modelos de investigación empírica en la educación*. Oviedo, documento policopiado.
- Ruiz-Palmero, J., y otros (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 42, 171-181.
- Salinas, J., y otros (2007). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza.
- Sancho, T., y Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros B. (ed.). *Evolución y reto de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (27-49). Barcelona: UOC.
- Schaffert, S., y Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9. Recuperado de [www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu)
- Van Harmelen, M. (2008). Personal Learning environments. En R. Kinshuk y otros (eds.). *Proceedings of the 6<sup>th</sup> IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)* (815-816). Washington, IEEE Computer Society. Recuperado de <http://www.computer.org/csdl/proceedings/icalt/2006/2632/00/263200815.pdf>
- Våljataga, T y Laanpere, M. (2010).Learner control and personal learning environment: a challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18 (3), 277-291.
- Vázquez, E., y Sevillano, M. L. (2011). *Educadores en red*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.
- Wilson, S. y otros (2006). *Personal learning environments: Challenging the dominant design of educational systems*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1820/727>

## Anexo

---

1. Una lista de distribución supone la presencia de (comprender):
  - a) **un administrador, usuarios y administrador de las listas de distribución**
  - b) un gestor, usuarios y un técnico experto
  - c) un gestor de sistemas y usuarios
  - d) no es necesario nadie en especial, solo que todos quieran participar
  
2. Una actitud negativa hacia los medios tecnológicos incide en los procesos comunicativos (recordar).
  - a) aumentando la sintonía entre los interlocutores
  - b) favoreciendo a los participantes extrovertidos
  - c) provocando situaciones de aislamiento irreversibles
  - d) **generando ruido**
  
3. Como herramientas de comunicación sincrónica, son de citar (recordar):
  - a) *video streaming*, debates telemáticos, *voice mail*
  - b) chat, videoconferencia, foro
  - c) **audioconferencia, chat, *video streaming***
  - d) todas las herramientas pueden ser sincrónicas, solo depende de la intencionalidad comunicativa
  
4. Se encuentra impartiendo un curso a alumnos geográficamente distantes e importantes diferencias horarias. Pretende resolver dudas acerca de una tarea que deben entregar, y tiene que elegir una herramienta en la que todos ellos tengan la oportunidad de participar de manera colaborativa, de entre las siguientes opciones cuál elegiría (aplicar):
  - a) videoconferencia
  - b) chat
  - c) **foro**
  - d) se cita a los alumnos con independencia de la herramienta a la hora del meridiano de Greenwich
  
5. Un buen proceso de comunicación mediada por ordenador, se caracteriza por (analizar):
  - a) **la relación horizontal entre los miembros**
  - b) la relación jerárquica entre los participantes
  - c) el protagonismo de la herramienta de comunicación
  - d) tener la última versión de *software* que se encuentra en el mercado
  
6. Debe enviar un correo electrónico a 20 alumnos sobre un tema importante para todos ellos. Con anterioridad, siempre había empleado el correo-e de la universidad para comunicarse con sus alumnos, o que ellos se dirigirían a usted. De las siguientes opciones cuál llevaría a cabo: (aplicar)
  - a) indicaría el asunto, emplearía mi cuenta de gmail, todos figurarían como destinatarios visibles
  - b) usaría mi correo de la universidad, emplearía emoticones sin restricción, a los 45 minutos enviaría un nuevo correo demandando respuesta

- c) **identificaría el asunto, usaría mi correo de la universidad, intentaría sintetizar el contenido de manera comprensible en 4 o 5 renglones, solicitaría acuse de recibo**
- d) da igual la forma, siempre que el contenido sea gratificante
7. La comunicación mediada por ordenador es un proceso que implica (recordar):
- a) una relación de conveniencia, ¿cuánto me pueden ofrecer los demás?
- b) la coincidencia de los participantes en el espacio y el tiempo, ¿dónde y a qué hora quedamos?
- c) **establecer relaciones interpersonales ¿cuánto podemos aprender juntos?**
- d) nada en especial
8. Las herramientas de comunicación asíncrona permiten desde el punto de educativo (comprender):
- a) ofrecer una respuesta rápida sin meditar el contenido
- b) **reflexionar sobre el contenido**
- c) el lucimiento personal
- d) marcar claramente la jerarquía de los participantes
9. Está realizando un estudio sobre el comportamiento de los profesores que utilizan el foro como herramienta educativa. De los siguientes cuatro casos que ha analizado, cuál cree que es la actuación más correcta (analizar):
- a) Comienza siempre los debates, cuando el tema objeto de discusión cree que está resuelto se olvida directamente de él, valora positivamente y de manera pública las aportaciones correctas o esforzadas de los alumnos, promueve la discusión entre los alumnos
- b) Anima a los alumnos a que inicien los debates con temas que les resulte de interés, reprende públicamente a un alumno que contestó despectivamente a un compañero, cuando considera que el tema está resuelto cierra el debate elaborando una síntesis sobre el mismo
- c) **Explota las aportaciones de los alumnos proponiendo casos relacionados que les ayude a reflexionar sobre otras situaciones, anima a la participación, no ejerce de la autoridad del cargo, es un participante más, valora el esfuerzo de los alumnos y redirige el aprendizaje**
- d) ¡Ah! Pero ¿hay un profesor en el foro?
- 10.Cuál de las siguientes afirmaciones es correcta (comprender):
- a) **el chat se puede emplear para tutorizar individualmente a los alumnos**
- b) en los foros no es necesario prestar atención a los sentimientos de los demás participantes
- c) cuando se disponga de foro y correo, las dudas acerca de cómo resolver una tarea, se le debe enviar al profesor siempre por correo.
- d) es recomendable contestar siempre en mayúscula
11. El profesor en un entorno de formación debe evitar (analizar):
- a) motivar y estimular al alumno
- b) promover el aprendizaje autónomo del alumno
- c) **la soledad del alumno**
- d) nada, cualquier cosa que haga será correcta

12. Desde el punto de vista de los contenidos, el profesor deberá presentar (recordar):
- a) solo texto plano
  - b) el conocimiento desde un único punto de vista del contenido interrelacionado con otros conocimientos
  - c) **como si fuera un libro para imprimir**
  - d) da igual
13. Para que la información sea redundante, el profesor deberá (comprender):
- a) utilizar diferentes formatos para presentar el contenido
  - b) **presentar los contenidos en diferentes formatos de manera interactiva**
  - c) utilizar la menor variedad de medios
  - d) la información es siempre redundante
14. A la hora de elegir el medio formativo más adecuado, el profesor deberá tomar en consideración, fundamentalmente (recordar):
- a) el costo del *software*
  - b) **la utilidad pedagógica**
  - c) el aspecto estético
  - d) nada, porque se lo van a imponer
15. Entre otros aspectos, el profesor ideal deberá ser (recordar):
- a) un transmisor de la información
  - b) **el facilitador del aprendizaje**
  - c) quien controle y dirija el aprendizaje
  - d) aquel que dé menos problemas para aprobar
16. En un proceso formativo en línea, el profesor debe (aplicar):
- a) **ayudar a los alumnos a que adquieran competencias adecuadas**
  - b) mostrarse impasible con los alumnos
  - c) suponer que todos los alumnos son iguales
  - d) nada especial, lo mismo que en la enseñanza presencial
17. En un proceso comunicativo, el profesor debe (aplicar):
- a) ocupar la posición central
  - b) **asesorar al estudiante para fomentar el aprendizaje autónomo**
  - c) reprender al alumno ante una equivocación
  - d) ser un colega
18. Si un profesor encuentra que entre sus alumnos, alguno de ellos se tipifica como desconcertado, deberá (analizar):
- a) **exigirle al máximo**

- b) asesorarlo
- c) reforzar su actitud
- d) olvidarse de él

19. Un profesor en línea debe (analizar):

- a) encargar las tareas sin dar tiempo para la reflexión
- b) **darle importancia a la autoevaluación de los alumnos**
- c) subir los materiales sin más
- d) trabajar con independencia de las necesidades de los alumnos

20. El profesor en un curso virtual deberá plantear actividades (aplicar):

- a) que unifiquen las estrategias a seguir por la totalidad de los alumnos
- b) que promuevan la independencia de los alumnos en los procesos colaborativos
- c) **que desarrollen competencias y aprendizajes significativos**
- d) que permitan copiar y pegar

21. Lo importante de una plataforma educativa es (recordar):

- a) la potencialidad que presente
- b) **el empleo que se haga de ella**
- c) que cuente con muchos alumnos inscritos
- d) que sea de *software* libre

22. Las plataformas comerciales (comprender):

- a) presentan un único modelo de licencia
- b) no es necesario comprar ningún tipo de licencia
- c) **pueden cobrar en función de los alumnos matriculados en la institución**
- d) son preferibles las de *software* libre

23. La plataforma Web-CT es (recordar):

- a) de *software* libre
- b) **de *software* propietario**
- c) de *software* libre de desarrollo propio
- d) de *software* propietario sin necesidad de licencia

24. La licencia de una plataforma de *software* libre (recordar):

- a) **GPL**
- b) HCQ
- c) LGN
- d) No precisan licencia

25. La mejora de las prestaciones en una plataforma de *software* libre, la implementa (analizar):

- a) el cliente
- b) el usuario**
- c) el dueño de la plataforma
- d) no se pueden realizar modificaciones

26. El objetivo de las plataformas de desarrollo propio es (analizar):

- a) dar respuesta a situaciones educativas particulares de la institución**
- b) promover el *software* libre
- c) disminuir el costo en técnicos de apoyo
- d) evitar los reajustes

27. Una plataforma adecuada debe (analizar):

- a) imponer un modelo pedagógico
- b) cumplir estándares universalmente aceptados**
- c) limitar la participación
- d) ser desarrollada por la institución educativa

28. Las plataformas son entornos (analizar):

- a) monoplataformas que utilizan protocolos http
- b) que vinculan el uso a un terminal concreto
- c) multiplataforma con instalación previa
- d) multiplataforma**

29. Cuando se dice que una plataforma es escalable, se está indicando que (recordar):

- a) se puede medir
- b) utiliza protocolos HTML
- c) se pueden incorporar herramientas y servicios adicionales en el futuro**
- d) permite el libre acceso a la información

30. Las plataformas han evolucionado en tres grandes momentos y direcciones (comprender):

- a) de las LCMS a las CMS pasando por las LMS
- b) no ha existido tal evolución y se siguen usando como al comienzo
- c) de las CMS a las LCMS pasando por las LMS**
- d) de las LMS a las CMS pasando por las LCMS

## Abstract

---

### *Learning based on a Personal Learning Environment (PLE)*

**INTRODUCTION.** In this paper the results of the evaluation of a “Personal Learning Environment” (PLE) are used to assess their potential and effectiveness. The goal was to analyze if the students are able to learn through the designed telematic environment. **METHOD.** For this study we believe that the most suitable technique is a written test (pretest-posttest), with different test questions and which are formulated considering Bloom’s taxonomy: remembering, understanding, applying and analyzing. The pretest was given at the start of an instructional program within the built environment, 4 weeks later and once completed, the posttest was applied. Both instruments have 30 items, the same questions with a different order. The study was carried out on potential users, which in this case were students of Undergraduate Degree in Primary Education Program at the universities of Cordoba, Seville and the Basque Country. **RESULTS.** Several hypotheses have been established, for analysis it was verified whether there were significant differences between the pretest and posttest and the contrast between them was established using Student’s t-test. Although no significant differences were observed from a statistical point of view, the study shows that, overall, more mistakes were made at the beginning of the experience than at the end of it. **DISCUSSION.** The findings show that the students involved in the experience support the significance of iPLE learning environment and their potential in university education.

**Keywords:** *Digital learning, Assessment, Users, PLE, Learning, Taxonomy, Bloom.*

## Résumé

---

### *L'apprentissage au travers d'un 'Environnement Personnel D'apprentissage' (EPA/PLE)*

**INTRODUCTION.** Dans cet article ils sont offerts les résultats obtenus de l'évaluation d'un “Environnement Personnel d'Apprentissage” (EPA/PLE) afin de connaître ses potentialités et efficacité. L'objectif est d'analyser si les élèves sont capables d'apprendre au travers de l'environnement télématique conçu. **METHODE.** Nous comprenons pour cette étude, que la technique la plus appropriée est une épreuve écrite (pré-test-post-test) dans laquelle sont formulées des différentes questions compte tenu de la taxonomie de Bloom: rappeler, comprendre, appliquer et analyser. Le pré-test a été administré au début d'une action formative dans l'environnement construit et une fois finie, 4 semaines après, le post-test a été passé. Ces deux instruments ont 30 articles, les mêmes questions avec différent ordre. L'étude a été réalisé au travers des utilisateurs ou des récepteurs potentiels, qui dans ce cas ont été des élèves du Grade de comme professeurs de l'Université de Cordoue, Pays Basque et Séville. **RESULTATS.** Plusieurs hypothèses se sont établies et pour l'analyse, il a été vérifié s'il y avait des différences significatives entre le pré-test et le post-test et a été établi le contraste entre eux en appliquant la 't' de Student. Bien qu'il n'y ait pas de différence significative d'un point de vue statistique; nous avons trouvé que la moyenne des erreurs commises au début ont été plus élevés que celles commises à la fin de l'expérience. **DISCUSSION.** Les résultats concluent que les élèves participants dans l'expérience avalisent l'importance de l'environnement e-EPA pour l'apprentissage, ainsi que leurs possibilités dans le cadre de la formation universitaire.

**Mots clés:** *Formation virtuelle, Evaluation des utilisateurs, Environnement Personnel d'Apprentissage, Taxonomie de Bloom.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Julio Cabero Almenara**

Catedrático de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla, director de Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, director del Grupo de Investigación Didáctica. Ha publicado diferentes trabajos en revistas especializadas sobre tecnología educativa. Ha impartido conferencias en diferentes Universidades españolas y latinoamericanas. Pueden encontrarse más referencias del autor en <http://tecnologiaedu.us.es>.

Correo electrónico de contacto: [cabero@us.es](mailto:cabero@us.es)

### **Julio Barroso Osuna (autor de contacto)**

Profesor titular de la Universidad de Sevilla, adscrito a la facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, del que en la actualidad es director. Se ha especializado en tecnología educativa y ha publicado diferentes trabajos en revistas especializadas sobre dicha temática. Igualmente, ha impartido conferencias en diferentes universidades españolas y latinoamericanas. Pueden encontrarse más referencias del autor en <http://tecnologiaedu.us.es>

Correo electrónico de contacto: [jbarroso@us.es](mailto:jbarroso@us.es)

Dirección para la correspondencia: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, c/Pirotecnia s/n. 41005 Sevilla.

### **Rosalía Romero Tena**

Profesora titular de la Universidad de Sevilla, imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Su actividad docente e investigadora gira en torno a la tecnología educativa, habiéndose especializado concretamente en el área de educación infantil. Es miembro del Grupo de Investigación Didáctica.

Correo electrónico de contacto: [romero@us.es](mailto:romero@us.es)



# HEVAFOR: UNA APLICACIÓN INFORMÁTICA DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

## *HEVAFOR: the introduction of formative assessment software in the preschool classroom*

EDUARDO GARCÍA-JIMÉNEZ Y FERNANDO GUZMÁN-SIMÓN  
Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67206

Fecha de recepción: 06/04/2014 • Fecha de aceptación: 02/11/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Eduardo García-Jiménez. E-mail: egarji@us.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La evaluación del aprendizaje en Educación Infantil es un ámbito de investigación escasamente desarrollado. Su práctica en los centros educativos adolece de la sistematización y del rigor que serían deseables y de los recursos educativos necesarios para que los profesores puedan llevarla a cabo adecuadamente. El enfoque de evaluación para el aprendizaje unido al desarrollo de herramientas informáticas de apoyo al profesorado pueden crear las bases para un cambio efectivo en el modo en que se valora y se mejora el aprendizaje de los alumnos de esta etapa educativa. **MÉTODO.** Esta investigación recoge el proceso de elaboración y los resultados obtenidos con una aplicación informática ad hoc para facilitar la implementación de un enfoque de evaluación para el aprendizaje. Así, hemos desarrollado un servicio web (Herramienta de Evaluación Formativa, HEVAFOR) y una aplicación informática para móviles-tabletas que permiten elaborar las programaciones de aula, incorporando criterios e indicadores de evaluación, registrar las observaciones diarias en función de dichas programaciones y recuperar esas observaciones e interpretarlas para realizar la evaluación. HEVAFOR ha sido desarrollada a través de una investigación colaborativa y aplicada experimentalmente en un Centro de Educación Infantil. Se ha evaluado su viabilidad, coherencia, utilidad y validez mediante cuestionarios aplicados al profesorado, entrevistas al equipo directivo y estadísticas de uso de la aplicación. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos muestran que las evaluaciones que descansan en registros sistemáticos son útiles para el profesorado. Estas facilitan una toma de decisiones fundamentada sobre la programación y diseño didáctico para la mejor del aprendizaje. **DISCUSIÓN.** Esta forma de trabajar apoyada en las TIC ha permitido cambiar los hábitos y usos del profesorado con relación a la evaluación del aprendizaje, propiciando una labor más sistemática y orientada hacia el currículo.

**Palabras clave:** *Educación Infantil, Evaluación formativa, Tecnología educativa, Investigación colaborativa, Observación en el aula.*

---

## Introducción

La evaluación del aprendizaje en la Educación Infantil es un asunto definitivamente abierto, complejo y ampliamente discutido, especialmente en lo relativo a los procedimientos de evaluación y su conexión con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Shaughnessy y Greathouse, 1997; Bagnato, 2005; Lera, 2007; Copple y Bredekamp, 2009). Una primera razón de ello descansa en las propias dificultades que existen para evaluar en esta etapa. Dichas dificultades son debidas, de una parte, a las edades de los alumnos sobre cuyos aprendizajes se centra la evaluación y, de otra, a la complejidad del propio currículo cuya finalidad es el desarrollo integral del alumno. Ambos elementos deben ser medidos teniendo como referencia los objetivos finales de etapa expresados en forma de capacidades (Sáez, 2005). A estas dificultades debemos sumar el número medio de alumnos por grupo que, en algunas comunidades autónomas, está situado en más de veinte alumnos en el segundo ciclo de esta etapa. Realizar una observación en el aula del progreso de los alumnos se vuelve una tarea realmente complicada cuando tiene que llevarse a cabo con un único docente en el aula. De hecho, la observación supone una sobrecarga para el profesor y ocupa parte del tiempo que debería dedicar a la interacción con sus alumnos en la clase (Krasch y Carter, 2009).

La segunda razón es que existen pocas evidencias empíricas sobre el modo en que los profesores evalúan los aprendizajes y, en consecuencia, es difícil resolver una cuestión cuyos términos no están definidos con claridad. En un estudio realizado sobre el modo en que evalúan los profesores en las aulas de Educación Infantil, se viene a subrayar la existencia de “un concepto inapropiado de la evaluación” de modo que los profesores “no tomaban en cuenta aspectos educativos en sus procesos de evaluación” (Rivas y Sobrino, 2011: 14). Según se recoge en los distintos desarrollos legislativos, la evaluación debe ser

realizada de forma continua por los profesores-tutores de esta etapa teniendo como referencia el currículo.

La tercera razón estriba en la escasez de recursos apropiados y válidos que faciliten el trabajo del profesorado en este ámbito. En términos de publicaciones especializadas, los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación que se proponen no suelen estar diseñados para que puedan ser aplicados por un profesor a un grupo de alumnos en el aula. Estos han sido diseñados con una finalidad diagnóstica y teniendo como referencia el trabajo de los especialistas. A pesar de los cambios acontecidos en los últimos veinte años en este ámbito, “la evaluación en Educación Infantil continúa dominada por el uso de tareas estandarizadas de valoración del desarrollo y por test normativos” (Gettinger, 2001: 9). En muchos casos, los procedimientos de evaluación sencillamente no se han elaborado para que sean aplicados por los profesores sino más bien por orientadores y, en consecuencia, siguen un enfoque de evaluación psicopedagógica (Lera, 2007). El profesorado lleva a cabo la evaluación del aprendizaje con los instrumentos que posee, siguiendo un proceso alejado de la evaluación que propician los test, los procedimientos de *screening* o incluso algunas formas más cualitativas como los portafolios.

Atendiendo a la normativa vigente, la evaluación en Educación Infantil ha de valorar tanto las distintas áreas del currículo como las capacidades de los alumnos de una manera sistemática. Es decir, la evaluación debe cumplir una función eminentemente formativa, de modo que la enseñanza esté orientada por determinadas metas de aprendizaje. Así, la evaluación concede al aprendizaje un valor intrínseco que permite adquirir a los niños la capacidad de aplicar lo aprendido más allá de un contexto educativo formal (Hatchy Grieshaber, 2002; Benítez, 2012).

En el contexto escolar, definido por unos recursos humanos y materiales limitados y en el que

no es posible realizar evaluaciones individualizadas exhaustivas a todos los niños, la pregunta clave es cómo puede llevarse a cabo una evaluación formativa. Esta cuestión es la que ha servido de guía a una investigación que se inició en el curso escolar 2011/2012 en un Centro de Educación Infantil (CEI) en forma de trabajo colaborativo realizado por el profesorado de dicho centro y de la Universidad de Sevilla. Nuestra posición de partida fue considerar que era necesario desarrollar con el profesorado métodos de evaluación rápidos, válidos y fiables. Otro de nuestros presupuestos iniciales fue considerar que los maestros estaban en disposición de hacer evaluaciones apropiadas si contaban con orientaciones adecuadas, dado que “sus juicios poseen una validez ecológica considerable, ya que pasan mucho tiempo con sus alumnos y los observan en una diversidad de situaciones” (Ygual-Fernández *et al.*, 2011: 127).

### Un enfoque de evaluación para el aprendizaje en Educación Infantil

El punto de partida de esta investigación fue el desarrollo de un proyecto de formación en centros para la elaboración y la aplicación de procedimientos e instrumentos de evaluación, que pudieran aplicarse de manera sistemática en el aula. Tras un primer semestre de trabajo colaborativo en el CEI, se amplió el foco de atención desde lo instrumental hasta el desarrollo de un enfoque de *evaluación para el aprendizaje* que dotara de coherencia, profundidad y capacidad de transferencia el trabajo colaborativo.

La *evaluación para el aprendizaje* puede definirse como la “evaluación que tiene como prioridad en su diseño y en su práctica servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes” (Black *et al.*, 2004: 10). Para que una evaluación pueda satisfacer ese propósito debe proporcionar una información que profesores y alumnos puedan utilizar a modo de retroalimentación. Es decir, para que la información que proporciona la evaluación sea

“instruccionalmente aprovechable [...] debe indicar algo más que la diferencia entre el progreso actual y el progreso deseado [...]” y debe señalar también “qué tipo de actividades de enseñanza son las más aconsejables para mejorar las capacidades de los alumnos” (Wiliam, 2011: 11-12).

La articulación del concepto *evaluación para el aprendizaje*, en una metodología válida en el marco de la Educación Infantil, supondría:

- a) La integración de la programación de aula y de la evaluación, ya que “el uso de la información sobre la evaluación para mejorar el aprendizaje no puede separarse del sistema de enseñanza del que la evaluación es parte” (Wiliam, 2011: 4).
- b) La inclusión de criterios e indicadores de evaluación correspondientes a cada actividad en las programaciones. Es necesario elaborar “mapas de ruta” de la evaluación en el sentido planteado por Chan y Wong (2010).
- c) La evaluación y la enseñanza deben orientarse y desarrollarse de forma colaborativa entre profesores-tutores y los docentes de apoyo, PT, especialistas y monitores.
- d) La participación de las familias a través del acceso a una información periódica sobre el progreso de sus hijos, valoraciones y recomendaciones diversas (Oliver *et al.*, 2002; Marjanovič-Umek, 2011; Jacobs, 2012).
- e) La toma de decisiones a través de indicadores, estadísticas relacionadas con las programaciones de aula y observaciones que los profesores realizan a diario. Esto permite extraer evidencias sobre el progreso de los alumnos y disponer de actuaciones que redirijan el aprendizaje en la dirección esperada (Wiliam, 2011).

La necesidad de hacer operativas estas ideas animó al equipo de investigación a desarrollar una aplicación informática (servicio web),

denominada Herramienta de Evaluación Formativa (HEVAFOR <http://evaluacion.sesid.es>)<sup>1</sup>, combinada con el uso de tabletas para el registro en el aula (con un sistema operativo Android). Esta aplicación permite realizar un proceso de evaluación inicial, continua y final en Educación Infantil acorde con las programaciones de aula y basada en criterios e indicadores de evaluación. Sus características más destacadas son las siguientes:

- a) Facilita al profesorado la programación y el seguimiento diario de los alumnos. Atendiendo a la idea expresada por Kraschy Carter (2009), los métodos que implican una comprobación rápida y un registro sencillo de lo observado son más fáciles de aplicar por el profesor en una clase durante el proceso de enseñanza.
- b) Agiliza las tareas de observación y registro del progreso de los alumnos en el aula, haciendo posible una auténtica evaluación continua (Pakarinen *et al.*, 2010).
- c) Dispone de forma inmediata de toda la información de cada alumno y del conjunto de la clase, facilitando la detección temprana de necesidades y la adopción de medidas de apoyo y de refuerzo (The-wall, 2000).
- d) Coordina las actuaciones de profesores tutores, de apoyo y especialistas (McFarlane, 2001).
- e) Dispone de diferentes indicadores para los responsables del centro que les permite conocer el estado real de las programaciones y resultados de cada uno de los niveles y grupos-clase.

## Método

El diseño de esta investigación colaborativa se apoya en un estudio de casos (Yin, 1989; Stake, 1998) que se ha llevado a cabo a lo largo de dos cursos escolares, 2011/2012 y 2012/2013.

Los objetivos de la investigación han sido fundamentalmente dos:

- a) Determinar si se están producido cambios en las prácticas de evaluación de los profesores en la dirección de una evaluación para el aprendizaje.
- b) Establecer en qué medida dichos cambios están siendo propiciados por la aplicación HEVAFOR.

## Muestra

La investigación se ha realizado en un CEI de la provincia de Sevilla en el que están matriculados 254 alumnos, distribuidos en diez unidades (tres en los niveles de 3 y 4 años, y cuatro en el de 5 años). Participaron en la investigación todos los profesionales del centro, diez profesores tutores y tres profesores de apoyo, dos de ellos a tiempo parcial dado que tienen encomendadas tareas de dirección y jefatura de estudios del centro.

## Procedimientos de recogida de información

La recogida de información se ha realizado a través del *Cuestionario de valoración del enfoque de evaluación para el aprendizaje*. En su elaboración se siguió una adaptación del modelo SERVQUAL desarrollado por Zeithmal, Parasuramy Berry (1985), que ha permitido medir los constructos *adecuación* y *superioridad* en HEVAFOR. El cuestionario está compuesto de cuatro dimensiones relativas a la evaluación para el aprendizaje: programación de aula (colaborativa, diaria, flexible y que incorpore los criterios de evaluación del aprendizaje), evaluación de los aprendizajes (registro diario y sistemático de las capacidades adquiridas, evaluación basada en criterios y apoyada en observaciones), mejora de los aprendizajes (a través de la coordinación del trabajo en el aula con el apoyo y refuerzo educativos, la coordinación del tutor y los especialistas, el desarrollo de actividades de refuerzo y adaptaciones curriculares a partir de

la evaluación continua y el uso de las estadísticas de progreso) y valor añadido (registro sistemático de la información, consulta ágil de la información, interpretación de la información registrada, información accesible al equipo directivo, elaboración automática de boletines informativos a los padres). Cada uno de sus ítems fue valorado con una escala del 1 al 7 (Nunca a Siempre), diferenciando la labor desempeñada por el profesorado antes y después de la implementación de HEVAFOR en función de tres situaciones prácticas relacionadas con la programación de aula y evaluación de la enseñanza: “Era fácil de hacer antes de HEVAFOR”, “Es lo que me facilita HEVAFOR” y “Es lo que me gustaría hacer”. Este cuestionario fue completado por el profesorado a través de la aplicación Survey Monkey, utilizando el enlace web <https://es.surveymonkey.com/s/WMQXZLX>. Su aplicación se realizó en el curso 2012/2013.

Los resultados del cuestionario a los profesores fueron completados con la información aportado en forma de observaciones y valoraciones a través de la plataforma “Colabora” de la Junta de Andalucía. Esta plataforma contiene las valoraciones del profesorado del centro sobre distintos aspectos de sus prácticas de evaluación y programación en Educación Infantil en el primer año del desarrollo del enfoque. En dicha plataforma se recogieron las aportaciones de los profesores en los cursos 2011/2012 y 2012/2013.

En segundo lugar, se ha realizado una entrevista a los tres miembros del equipo directivo compuesta por cinco cuestiones abiertas relacionadas con el uso de HEVAFOR: ¿Qué ha mejorado HEVAFOR en las programaciones de aula? ¿Qué ha mejorado en la evaluación continua del alumnado? ¿Cuál ha sido su aceptación por parte de los docentes? ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de HEVAFOR? Las entrevistas se realizaron en el curso 2012/2013.

Por último, otra fuente de datos hace referencia a la frecuencia de uso del sistema HEVAFOR.

De este modo, los datos de otras fuentes fueron contrastados con las estadísticas de uso semanal de HEVAFOR relativas a la programación de aula y a la evaluación continua del alumnado. Los registros corresponden al curso 2012/2013.

### **Análisis de datos**

El análisis de los datos se ha realizado de forma diferenciada considerando cada uno de los instrumentos. En el caso de los cuestionarios, la valoración de HEVAFOR en el constructo *adecuación* se obtuvo en función de la diferencia entre el valor observado (Es lo que me facilita HEVAFOR) y el valor de partida (Era fácil de hacer antes de HEVAFOR). En el constructo *superioridad*, la valoración de HEVAFOR se realizó atendiendo a la diferencia entre el valor observado y el valor deseado (Es lo que me gustaría hacer). Las opiniones de los profesores en ambos constructos fueron analizadas aplicando la W de Wilcoxon que facilita la comparación de datos en las mismas muestras. Las informaciones vertidas en la plataforma “Colabora” y las opiniones de los miembros del equipo directivo recogidas mediante entrevistas fueron revisadas utilizando un análisis de contenido. Finalmente, con relación a los datos de uso de HEVAFOR se han calculado los promedios de observaciones semanales y diarias realizadas en el aula por cada profesor.

## **Resultados**

### **Resultados relativos a la programación de aula**

En esta dimensión se han valorado las aportaciones del enfoque de evaluación para el aprendizaje al trabajo colaborativo de los profesores en el proceso de programación de aula, en cada uno de los momentos que componen la jornada escolar. Dicha programación es considerada aquí como algo más que la mera referencia a la

ficha de refuerzo o el libro de trabajo del alumno, e incorpora los criterios de evaluación del aprendizaje.

En el primer año escolar de aplicación del enfoque de evaluación para el aprendizaje en formato de papel, los profesores valoraron muy positivamente su contribución a la coordinación entre profesores tutores, profesores de apoyo y pedagogía terapéutica y monitores. Así, a través de la plataforma “Colabora” en varias ocasiones podían leerse mensajes como:

“Esta experiencia [...] va a hacer posible que realmente el trabajo que se desempeña con los alumnos de necesidades de atención específica esté mucho más coordinado y ajustado a las programaciones desarrolladas por las tutoras” (profesor 1, 31/01/2012).

En el segundo año escolar de aplicación del enfoque, ya a través de HEVAFOR, las opiniones de los profesores fueron recogidas a través del *Cuestionario de valoración del enfoque de evaluación para el aprendizaje* que se presentan en las tablas 1, 2, 4 y 5. En la tabla 1, el análisis del constructo *adecuación*, las valoraciones de los profesores indicaron que HEVAFOR favorecía la programación conjunta del profesorado. No obstante, con relación a los avances logrados en el primer año, no fue posible establecer diferencias estadísticamente significativas entre el nuevo sistema y el modo en que se llevaba a cabo la programación de aula con anterioridad, salvo en lo relativo a la incorporación en dicha programación de los criterios de evaluación del aprendizaje.

El enfoque de *evaluación para el aprendizaje* implementado a partir de la aplicación informática HEVAFOR ha modificado sustancialmente los hábitos del profesorado del centro en lo relativo a la frecuencia y tipo de programación de aula, según se revela del análisis de las programaciones registradas en dicha aplicación informática. Si antes de introducir el enfoque de *evaluación para el aprendizaje* no

había constancia de una programación de aula realizada a diario y de forma sistemática, a partir de la aplicación del enfoque de *evaluación para el aprendizaje* los profesores programaron todos los días lectivos y lo hicieron para cada uno de los siete momentos en los que se estructura una jornada escolar en el CEI (incluyendo el tentempié, el recreo y la preparación para la salida). También, estas programaciones recogían todas las áreas y los bloques de contenido del currículo de Educación Infantil, explicitando sus correspondientes indicadores de evaluación. Gracias a HEVAFOR, esas programaciones fueron supervisadas con mayor facilidad por la jefatura de estudios y se compartieron por el profesorado del mismo nivel, la profesora de PT y las monitoras de necesidades educativas específicas. Estas últimas tenían acceso a la programación de aula a partir de la cual elaboraban los refuerzos educativos y las adaptaciones curriculares necesarias. A su vez, compartían dichas medidas complementarias con la profesora tutora y con la profesora de apoyo.

Con relación al constructo *superioridad*, las respuestas del cuestionario indican que HEVAFOR no está en línea con las expectativas del profesorado, de modo que los cambios introducidos por HEVAFOR o bien no han sido suficientes para lo que los profesores consideran que debería ser una programación de aula o bien sus expectativas con relación a la programación de aula son diferentes y la aplicación se considera demasiado exigente. De acuerdo con lo recogido en otras preguntas de la encuesta, en la plataforma “Colabora” y en las entrevistas la primera de las hipótesis es la más verosímil.

Por otro lado, los miembros del equipo directivo señalaron en la entrevista algunos aspectos relevantes sobre los logros alcanzados en este ámbito como respuesta a la pregunta “¿Qué ha mejorado la elaboración de las programaciones de aula con la utilización del enfoque integral de programación y evaluación (HEVAFOR)?”:

**TABLA 1. Resultados relativos a la adecuación y superioridad de HEVAFOR con relación a la programación de aula (W de Wilcoxon)**

Programación de aula	Adecuación (Lo que hace HEVAFOR vs. Era fácil antes de HEVAFOR)	Superioridad (Lo que hace HEVAFOR vs. Es lo que me gustaría hacer)
Programar de forma colaborativa con otros tutores, profesores de apoyo y con la PT	5,31 – 4,46 <i>p</i> = 0,165	5,31 – 6,15 <i>p</i> = 0,031*
Programar a diario todos y cada uno de los momentos del día	5,15 – 4,77 <i>p</i> = 0,580	5,15 – 6,00 <i>p</i> = 0,034*
Incorporar a la programación otros elementos además de las páginas del libro o de las fichas a trabajar al día siguiente	5,54 – 4,85 <i>p</i> = 0,199	5,54 – 6,00 <i>p</i> = 0,034*
Incluir en la programación los criterios de evaluación del aprendizaje	5,54 – 4,00 <i>p</i> = 0,015*	5,54 – 6,30 <i>p</i> = 0,014*

\* Diferencias estadísticamente significativas para un nivel de confianza del 95%.

“Sistematización, rigor y coherencia con el currículum de Infantil. Trabajo en equipo y coordinación de los niveles educativos (equipo directivo 1).

[...] nos reunimos todas a la hora de programar. Se programan todos los momentos, hay mayor coordinación (equipo directivo 2).

### Resultados relativos a la evaluación

Durante el primer año 2011/2012 se recogieron en “Colabora” numerosos comentarios del profesorado relacionados con la evaluación en Educación Infantil. De su relevancia y repercusión en el centro escolar bien hablan las siguientes anotaciones de los profesores:

“Mi valoración sobre este proyecto también está siendo positiva, ya que en Educación Infantil carecemos de registros de evaluación o los pocos que tenemos no son muy prácticos” (profesor 3, 31/01/2012).

“Por fin vamos a tener una herramienta de registros diarios que nos va a permitir conocer con más precisión el nivel de aprendizaje de nuestros alumnos y el refuerzo que algunos pueden necesitar” (profesor 2, 14/02/2012).

De una forma más explícita, la sistematización de la evaluación en Educación Infantil ha generado una nueva manera de entender la programación y una mayor conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos:

El uso de la Rúbrica en el aula me ha ayudado mucho a conocer el nivel de adquisición de conocimientos [...] en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso me ha permitido modificar en mi programación y en mi actuación en el aula todo aquello que no daba los resultados deseados (profesor 4, 26/06/2012).

En cuanto a la evaluación de las mejoras de los aprendizajes, los profesores habían señalado durante el curso 2011/2012 las posibilidades

que el nuevo sistema de programación de aula y evaluación podría conllevar en el ámbito de las mejoras en los aprendizajes:

“Como persona encargada del refuerzo educativo, este instrumento me ayudará a proporcionar dicho refuerzo de una manera más ajustada a las necesidades reales de cada alumno” (profesor 7, 31/01/2012).

“Como profesora de PT del centro, creo que este sistema de evaluación va a hacer posible que realmente el trabajo que se desempeña con los alumnos de necesidades de atención específica esté mucho más coordinado y ajustado a las programaciones desarrolladas por las tutoras” (profesor 9, 31/01/2012).

En un sentido análogo a estos comentarios, la tabla 2 recoge los resultados relativos a la dimensión *Evaluación* del cuestionario. Dichos datos, con relación al análisis del constructo *adecuación*, muestran diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems del cuestionario, menos en el relativo a los boletines informativos. Para los profesores encuestados,

HEVAFOR es más adecuado que la práctica anterior en lo relativo al registro diario y sistemático de la información, la detección de las capacidades adquiridas o no por los alumnos, y la incorporación de los criterios de evaluación aplicables en cada área.

El nuevo enfoque de evaluación, con relación al constructo *superioridad*, coincide en general con las aspiraciones del profesorado en los ámbitos señalados, de modo que no se han podido establecer diferencias estadísticamente significativas entre lo que hace HEVAFOR y lo que a los profesores les gustaría hacer. Las respuestas al último ítem de la dimensión *Evaluación* están relacionadas con los boletines informativos, mostrando diferencias poco significativas en términos de lo que hace HEVAFOR y lo que venía haciéndose con anterioridad. Este resultado tiene su explicación en el hecho de que la automatización de los boletines informativos no se pudo desarrollar a tiempo para la tercera evaluación del curso en el segundo año de experimentación. No obstante, las expectativas sobre las posibilidades de que HEVAFOR automatice la elaboración de los

**TABLA 2. Resultados relativos a la adecuación y superioridad de HEVAFOR con relación a la evaluación (W de Wilcoxon)**

Evaluación	Adecuación (Lo que hace HEVAFOR Vs. Era fácil antes de HEVAFOR)	Superioridad (Lo que hace HEVAFOR Vs. Es lo que me gustaría hacer)
Registrar diaria y sistemáticamente lo que el alumno hace en el aula	5,85 – 3,69 $p=0,005^{**}$	5,85 – 6,00 $p=0,589$
Detectar en el aula qué capacidades están siendo adquiridas y cuáles no a través de la información recogida	5,77 – 3,85 $p=0,003^{**}$	5,77 – 6,31 $p=0,053$
Evaluar teniendo presente los criterios de evaluación aplicables en cada área	5,69 – 4,15 $p=0,015^*$	5,69 – 6,31 $P=0,084$
Completar los boletines informativos a partir de los registros diarios	4,77 – 3,69 $p=0,073$	4,77 – 6,08 $P=0,040^*$

\* Diferencias estadísticamente significativas para un nivel de confianza del 95%.

\*\* Diferencias estadísticamente significativas para un nivel de confianza del 99%.

boletines informativos superan sus previsiones, de ahí que en la tabla 3 observemos diferencias estadísticamente significativas en este ítem.

El análisis de los registros de las observaciones de aula realizadas por los profesores a partir de los datos recogidos en la aplicación HEVAFOR evidencia un cambio importante en sus hábitos de trabajo. Antes de la introducción del enfoque de *evaluación para el aprendizaje* y, en especial, tras desarrollar su versión informatizada, no había constancia sino de uno y, en el mejor de los casos, dos profesores que llevaran un registro diario no sistemático de las observaciones de aula. La tabla 3 indica una realidad diferente en la que puede comprobarse que el promedio semanal de observaciones semanales registradas por los profesores del centro se sitúa en algo más de 100, y su correspondiente promedio diario (considerando una semana de cinco días, de la que no se han excluido los festivos), en 21.

**TABLA 3. Promedios de registros semanal y diario de las observaciones realizadas en el aula**

Profesores	Promedio de observaciones registradas a la semana	Promedio de observaciones registradas a diario
1	129	25,8
2	78,4	15,7
3	61,8	12,4
4	85,8	17,2
5	118,6	23,7
6	65,4	13,8
7	138,8	27,8
8	75,5	15,1
9	55,5	11,1
10	116,5	23,3
11	46,3	9,3
12	63	12,6
13	317	63,4

Por último, el equipo directivo también señala las virtudes de HEVAFOR una vez implantado e insiste sobre la mejora en la evaluación continua del alumnado:

“El profesor es más consciente de qué está evaluando y a quién (equipo directivo 1).

Gracias a que todo queda registrado puedo saber, siempre que lo necesito, en qué momento del aprendizaje se encuentra cada niño/a. De esta forma, la elaboración de boletines es más fácil y rápida” (equipo directivo 3).

### Resultados relacionados con la mejora de los aprendizajes

En la tabla 4 se presentan los resultados del análisis de la dimensión *Mejora de los aprendizajes* del cuestionario. Con relación al análisis del constructo *adecuación*, no es posible establecer diferencias estadísticamente significativas en favor del nuevo sistema de *evaluación para el aprendizaje*. Una explicación plausible de este dato es que, en el momento de completar los cuestionarios, los profesores aún no habían podido introducir medidas de refuerzo o de adaptación curricular haciendo uso de los resultados obtenidos en la evaluación realizada con el nuevo enfoque, especialmente a partir de las estadísticas y gráficas que miden el progreso de los alumnos. Hay que tener en cuenta que los registros de la aplicación HEVAFOR en este periodo experimental se recogieron a principios de junio de 2013. En este sentido, el enfoque no suponía para los profesores un cambio sustancial en su forma de coordinar o elaborar dichas medidas complementarias. Con relación al constructo *superioridad*, las expectativas del profesorado respecto al potencial de la evaluación para la mejora del aprendizaje eran superiores a lo que les había ofrecido HEVAFOR en el momento de completar el cuestionario.

**TABLA 4. Resultados relativos a la adecuación y superioridad de HEVAFOR con relación a la mejora de los aprendizajes (W de Wilcoxon)**

Mejora de los aprendizajes	Adecuación (Lo que hace HEVAFOR Vs. Era fácil antes de HEVAFOR)	Superioridad (Lo que hace HEVAFOR Vs. Es lo que me gustaría hacer)
Coordinar el apoyo educativo y las actividades de refuerzo con la programación del tutor	5,08 – 4,08 <i>P</i> = 0,073	5,08 – 6,38 <i>P</i> = 0,017*
Coordinar la actividad de los profesores especialistas (PT, logopeda) con la programación del tutor	5,08 – 4,00 <i>P</i> = 0,111	5,08 – 6,31 <i>p</i> = 0,026*
Elaborar las actividades de refuerzo y las adaptaciones curriculares a partir de la evaluación continua	4,92 – 4,15 <i>P</i> = 0,098	4,92 – 6,23 <i>p</i> = 0,017*
Mejorar el aprendizaje a partir de las estadísticas sobre el progreso de los alumnos	4,85 – 3,92 <i>P</i> = 0,086	4,85 – 6,38 <i>p</i> = 0,007**

\* Diferencias estadísticamente significativas para un nivel de confianza del 95%.

\*\* Diferencias estadísticamente significativas para un nivel de confianza del 99%.

Por otro lado, el equipo directivo ha destacado el hecho de tener información y datos del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los alumnos con agilidad y prontitud. La toma de decisiones sobre las medidas de refuerzo, adaptaciones y la coordinación entre los profesores de apoyo y PT y el profesor-tutor son un claro logro de esta nueva forma de trabajo:

“A partir del uso de HEVAFOR, las evaluaciones de aula son mucho más concretas y específicas y más adaptadas a la realidad del aula. [...] De esta forma, todo queda recogido y resulta mucho más cómodo acceder a la información cuando se necesita” (equipo directivo 3).

### Resultados relacionados con el valor añadido de HEVAFOR

Los resultados del análisis de la dimensión *valor añadido* del enfoque de evaluación para el aprendizaje en “Colabora” muestran en el curso 2011/2012 las expectativas que el profesorado había puesto en un nuevo enfoque de la

evaluación. En este sentido, los docentes anotaron diversos comentarios donde aluden a dicho valor añadido:

“En general, esta forma de evaluar me ha resultado muy útil, puesto que al tener un gran número de registros de cada alumno/a en las diferentes áreas sabía perfectamente en todo momento dónde necesitaba refuerzo cada uno de los discentes. También ha resultado muy útil a la hora de rellenar los boletines, puesto que me ha facilitado mucho la tarea” (profesor 5, 26/06/2012).

A finales del curso escolar 2012/2013, la encuesta realizada a estos mismos profesores en relación a la *adecuación* de HEVAFOR constata que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de HEVAFOR, entre las prestaciones de dicha aplicación y la facilidad que con anterioridad tenían los profesores para registrar los datos, acceder de forma ágil a la información, interpretar el diario de clase e informar con sencillez y rapidez a otros sobre las actividades realizadas (programación de aula y evaluaciones). La aplicación HEVAFOR,

sin embargo, no superaba sus expectativas con relación a esos aspectos de la gestión de la evaluación, lo que hasta entonces consumía más tiempo a los profesores. El análisis del último ítem de la tabla 5 refleja que entre la práctica anterior y la realizada con HEVAFOR no hay diferencias estadísticamente significativas; dado que no se completaron de forma automática los boletines informativos, el resultado está plenamente justificado. Este hecho podría explicar que no existan diferencias significativas entre la utilidad esperada de HEVAFOR y la realmente ofrecida a los profesores en el momento del estudio.

También, el equipo directivo destaca el valor añadido que aporta HEVAFOR en las entrevistas realizadas a finales del curso escolar 2012/2013. En ellas podemos leer las siguientes afirmaciones en respuesta a la pregunta “¿Cuáles son los puntos fuertes de HEVAFOR?”:

“El registro sencillo de los aprendizajes. La claridad a la hora de consultar las programaciones. Lo accesible que resulta, puesto que

puedes hacer cualquier consulta estés donde estés. Los registros comparativos entre alumnos, bloques y aulas” (equipo directivo 3).

## Discusión

Esta investigación viene a señalar que con los recursos apropiados es posible cambiar los modos de hacer y los hábitos del profesorado de Educación Infantil relacionados con la evaluación, basada en la observación. Expresado en otros términos, resulta viable “volver a los principios” en un periodo de tiempo razonable, es decir, a que los profesores de Educación Infantil observen cuidadosamente lo que hacen y dicen los niños y, consecuentemente, construyan las experiencias de la clase basadas en lo que han observado (Hatch y Grieshaber, 2002). Estos resultados han sido posibles por la intervención de varios factores: a) el desarrollo de un trabajo colaborativo entre profesores e investigadores, basado en un diálogo que ha permitido analizar desde dentro de la institución las prácticas

**TABLA 5. Resultados relativos a la adecuación y superioridad de HEVAFOR con relación al valor añadido de HEVAFOR (W de Wilcoxon)**

Valor añadido	Adecuación (Lo que hace HEVAFOR Vs. Era fácil antes de HEVAFOR)	Superioridad (Lo que hace HEVAFOR Vs. Es lo que me gustaría hacer)
Registrar todos los datos y comentarios que necesito	5,69 – 3,15 $p = 0,002^{**}$	5,69 – 6,46 $P = 0,008^{**}$
Acceder ágilmente a la información sobre el progreso de un/unos alumno/s	5,38 – 3,38 $P = 0,002^{**}$	5,38 – 6,54 $p = 0,006^{**}$
Interpretar la información registrada a diario en clase	5,31 – 3,69 $p = 0,017^{**}$	5,31 – 6,15 $p = 0,021^{**}$
Informar ágilmente sobre mi actividad como profesor al equipo directivo o a la Inspección	5,08 – 4,00 $p = 0,039^*$	5,08 – 5,85 $P = 0,014^*$
Elaborar los boletines trimestrales a partir de la información recogida	4,46 – 4,31 $p = 0,620$	4,46 – 6,15 $p = 0,004^{**}$

\* Diferencias estadísticamente significativas para un nivel de confianza del 95%.

\*\* Diferencias estadísticamente significativas para un nivel de confianza del 99%.

previas y, cuando era necesario, sustituirlas por otras nuevas; b) la experimentación de la viabilidad de los cambios, facilitada por la convivencia en las mismas aulas y con los mismos alumnos de investigadores y profesores durante largos periodos de tiempo; c) la generación con el profesorado de un enfoque y unos recursos para la evaluación, en el que destaca la aplicación HEVAFOR, construidos y probados en el aula tanto por investigadores como por profesores.

La actividad del profesorado de Educación Infantil es, en esencia, una actividad colaborativa que requiere que tanto tutores como profesores de apoyo y especialistas compartan sus programaciones, lleguen a acuerdos sobre el modo de interpretar los criterios e indicadores que se utilizan en la evaluación y decidan qué medidas complementarias deben adoptarse y cómo llevarlas a cabo. Esa colaboración no se hace efectiva en los centros educativos por razones de orden administrativo derivadas del modelo de gestión de los propios centros, de la ratio profesor/alumno y de los hábitos de trabajo del profesorado.

El enfoque de *evaluación para el aprendizaje* que ha sido objeto de análisis en esta investigación ha sido valorado positivamente por los profesores y el equipo directivo del centro. Dicha valoración está motivada por la capacidad de generar resultados sobre el progreso en los aprendizajes de los alumnos y su posterior

aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando la evaluación está bien diseñada, aplicada de un modo efectivo e interpretada apropiadamente, orienta la enseñanza y contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje (Snow y Van Hemel, 2008). Podemos afirmar que el seguimiento sistemático y continuado de los alumnos resulta de utilidad a los profesores, pero solo en la medida en que aporte información que les permita conocer cuál es el siguiente paso que deben dar para reorientar el aprendizaje, especialmente, en el caso de los alumnos con necesidades de apoyo educativo (Kim *et al.*, 2013). Esta es, en esencia, la clave de la mejora del aprendizaje (Hutchinson y Young, 2011; Wiliam, 2011).

En este sentido, varios aspectos han sido determinantes. De una parte, el proceso de registro de la información que sigue a la observación a través de HEVAFOR. Dichos registros son cruciales para que el profesorado tenga evidencias que le permitan reflexionar sobre el modo en que puede orientar el aprendizaje de sus alumnos (Bagnato, 2005; Snow, 2008). De otra, las programaciones de aula y el desarrollo de la enseñanza guiadas por la incorporación de criterios e indicadores de evaluación (Cress, 2004; Bagnato *et al.*, 2011). Finalmente, el uso de las TIC hace posible registrar información y recuperarla al instante, compartirla con otros y tomar decisiones basadas en datos (Thelwall, 2000; McFarlane, 2001; McCormick, 2004).

---

## Nota

<sup>1</sup> En este sitio web se puede acceder a una versión demo de HEVAFOR (usuario: docente DemoSesid; contraseña: sesiddocente). En la programación elija un día lectivo del curso escolar 2013/2014.

---

## Referencias bibliográficas

Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28 (1), 17-22.

- Benítez Herrera, A. (2012). *Orientaciones para la evaluación en la Educación Infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Black, P. et al. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 4-17.
- Chan, S. P. y Wong, S. M. (2010). Exploring assessment and accountability for children's learning: A case study of a Hong Kong preschool. *Early Education & Development*, 21 (2), 234-262.
- Copple, C. y Bredekamp, S. (eds.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early Childhood programs serving children from birth to age 8* (3<sup>rd</sup> ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cress, S. (2004). Assessing standards in the "Real" kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 2004, 95-99.
- Gettinger, M. (2001). Development and implementation of a performance-monitoring system for Early Childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29 (1), 9-15.
- Hatch, J. A. y Grieshaber, S. (2002). Child observation and accountability in Early Childhood education: Perspectives from Australia and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 29 (4), 227-231.
- Hutchinson, C. y Young, M. (2011). Assessment for learning in the accountability era: Empirical evidence from Scotland. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 62-70.
- Jacobs. L. (2012). Assessment as consultation: Working with parents and teachers. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 11, 257-271.
- Kim, D. H., Lambert, R. y Burts, D. (2013). Evidence of the validity of teaching strategies GOLD® assessment tool for english language learners and children with disabilities. *Early Education & Development*, 24 (4), 574-595.
- Krasch, D. y Carter, D. (2009). Monitoring and evaluating classroom behavior in Early Childhood setting. *Early Childhood Education Journal*, 36 (6), 475-482.
- Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: Instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Marjanovič-Umek, L. (2011). Assessing toddler language competence: agreement of parents' and preschool teachers' assessments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 21-43.
- McCormick, R. (2004). ICT and pupil assessment. *The Curriculum Journal*, 15 (2), 115-137.
- McFarlane, A. (2001). Perspective on the relationships between ICT and assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17 (3), 227-234.
- Oliver, B. et al. (2002). The Validity of a Parent-based Assessment of Cognitive Abilities in Three-year Olds. *Early Child Development and Care*, 172 (4), 337-348.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., y Nurmi, J.-E. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education & Development*, 21 (1), 95-124.
- Rivas, S. y Sobrino, A. (2011). Determining quality of early childhood education programmes in Spain: a case study. *Revista de Educación*, 355.
- Sáez Nieto, J. (coord). (2005). *Modelo de evaluación para la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-INECSE.
- Shaughnessy, M. F y Greathouse, D. (1997). Early Childhood assessment: Recent advances. *Early Child Development and Care*, 130 (1), 31-39.
- Snow, C. E. y Van Hemel, S. B. (eds.) (2008). *Early childhood assessment. Why, what, and how*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Thelwall, M. (2000). Computer-based assessment: a versatile education tool. *Computer and Education*, 34, 37-49.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Ygual-Fernández, A., Cervera-Mérida, J. F, Baixauli-Fortea, I., y Meliá-De Alba, A. (2011). Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas. *Revista de Neurología*, 52 (Suplemento 1), 127-134.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage.
- Zeithmal, V., Parasuraman, A., y Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *The Journal of Marketing*, 49 (4), 41-50.

## Abstract

---

*HEVAFOR: the introduction of formative assessment software in the preschool classroom*

**INTRODUCTION.** Learning assessment in Pre-Primary Education is a field that has received little attention. Its practice in schools lacks the rigor and systematization that would be desirable as well as the educational resources for teachers to carry it out properly. The focus of assessment for learning, along with the development of computer-based tools to support teachers, can create the foundation for an effective change in the way in which the students learn and are evaluated, and how their learning and assessment can be improved at this educational stage. **METHOD.** This research includes the development process and results obtained with an ad hoc software application to facilitate the implementation of an evaluation approach to learning. Therefore, we have developed a web service (Tool for Formative Assessment, HEVAFOR) and a software application for mobile-tablets that allow for the developing of the classroom programmers, incorporating criteria and assessment indicators, recording daily observations based on those schedules and recovering those observations and interpreting them to be able to carry out the evaluation. HEVAFOR has been developed through collaborative research and has been implemented experimentally at a Preschool. Its feasibility, consistency, usefulness and validity have been evaluated by questionnaires filled in by the teaching staff, interviews and statistics on the use of the application. **RESULTS.** The results show that the evaluations, which rely on systematic records, are useful for teachers to the extent that they facilitate informed decision making on programming and instructional designing in teaching so as to improve student learning. **DISCUSSION.** This manner of ICT-supported work has enabled the habits of teachers regarding learning assessment to change, promoting a more systematic and curriculum-oriented work.

**Keywords:** *Preschool, Formative evaluation, Educational Technology, Participatory research, Classroom observation techniques.*

## Résumé

---

*HEVAFOR: une application informatique pour l'évaluation des apprentissages dans l'éducation préscolaire*

**INTRODUCTION.** L'évaluation de l'apprentissage au niveau préscolaire est un domaine de recherche qui a été peu développé. La pratique des évaluations dans les écoles manque de systématité,

de rigueur et des moyens éducatifs nécessaires pour que les professeurs puissent l'appliquer d'une manière adéquate. Le principe d'évaluation de l'apprentissage et le développement d'outils informatiques d'appui pour les professeurs peuvent créer les bases d'un changement effectif de la manière d'évaluer en améliorant l'apprentissage des élèves de cette étape éducative. **METHODE.** Cette recherche montre le processus d'élaboration et les résultats obtenus à travers d'une application informatique *ad hoc* pour faciliter la mise en œuvre d'une évaluation de l'apprentissage. Nous avons ainsi développé un «web service» (*Herramienta de Evaluación Formativa*, HEVAFOR) et une application informatique pour smartphones ou tablettes lesquels, en incorporant des critères et indicateurs d'évaluation, permettent d'élaborer les programmes de classes, d'enregistrer les observations quotidiennes tout en fonction des programmes de classe ainsi que de récupérer ces observations pour les interpréter en vue d'une évaluation. Le HEVAFOR a été développé à travers d'une investigation participative et a été appliqué de façon expérimentale dans une école préscolaire. La viabilité, la cohérence, l'utilité et la validité ont été évaluées par la réalisation de questionnaires aux professeurs, d'entrevues avec la direction et de l'obtention de statistiques concernant l'utilisation de cette application. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus montrent que les évaluations qui reposent sur des relevés systématiques ont d'utilité pour les professeurs; donc elles facilitent une prise de décision basée sur un programme et un projet didactique et, en conséquence, elles facilitent aussi l'amélioration de l'apprentissage. **DISCUSSION.** Cette manière de travailler, avec le soutien des TICs, permet de changer les habitudes des professeurs vis à l'évaluation de l'apprentissage en favorisant un travail plus systématique en mettant l'accent sur le programme d'études.

**Mots clés:** *Education préscolaire, Evaluation formative, Technologie éducative, Recherche collaborative, Observation directe.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Eduardo García-Jiménez (autor de contacto)

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). En los últimos años sus trabajos se han centrado en el desarrollo de procedimientos e instrumentos de evaluación en educación, a través de aplicaciones informáticas, para uso del profesorado que trabaja en diferentes etapas educativas tales como EVALCOMIX y DIPEVAL.

Correo electrónico de contacto: [egarji@us.es](mailto:egarji@us.es).

Dirección para la correspondencia: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, calle Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla.

### Fernando Guzmán-Simón

Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en la evaluación de las habilidades lingüísticas en Educación Infantil y de los procesos de alfabetización académica, tanto en el desarrollo de instrumentos de evaluación como en su validación. Es miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509).

Correo electrónico de contacto: [fernandoguzman@us.es](mailto:fernandoguzman@us.es)



# POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNESCO: REFLEXIONES DESDE UN MODELO DE ANÁLISIS SUPRANACIONAL

## *UNESCO'S education policy: reflections from a supranational model analysis*

NOELIA F. REPESAS  
Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67207

Fecha de recepción: 30/05/2014 • Fecha de aceptación: 28/10/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Noelia F. Repesas. Email: noelia.fernandezr@estudiante.uam.es

---

**INTRODUCCIÓN.** El fenómeno de la globalización y la proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación provocan que nos encontremos en un mundo profundamente interconectado. Esta situación hace inevitable que ya no se entienda la educación únicamente desde la perspectiva nacional. Los organismos supranacionales cobran cada día más importancia e influencia, tanto en el diseño de las políticas educativas como en las reformas de los sistemas educativos. **METODOLOGÍA.** Estudiamos la UNESCO en el marco de la Política Educativa Supranacional desde una perspectiva histórica, con la finalidad de comprender el presente. Así seguimos la metodología que Berrio (1994) propone para los estudios educativos. En esta se distinguen tres etapas: heurística, hermenéutica y exposición. Para analizar los datos empleamos el modelo de análisis desarrollado por Valle (2013), en el cual se detallan varios parámetros interpretativos: los actores, las dinámicas de diseño de políticas, las estrategias de ejecución, las ideologías, los valores, los sistemas educativos y el contexto en el que surgen los organismos. Estos son tratados de forma holística e integrada, ya que se encuentran profundamente relacionados. **RESULTADOS.** Se tratan los datos emanados de la documentación oficial de la propia institución, centrándonos sobre todo en su proceso de fundación, los órganos de gestión interna, los programas y actividades llevadas a cabo. **DISCUSIÓN.** Por último, abordamos la confrontación de las ideas que varios autores muestran sobre la información que se ha aportado, para establecer las conclusiones finales. Además, se presenta un esquema en el que se muestra la interrelación de los parámetros interpretativos empleados en el modelo metodológico, bajo el enfoque de la Educación Supranacional.

**Palabras clave:** *Política educativa, desarrollo de la educación, UNESCO, organización internacional, Educación Supranacional.*

---

## Introducción

Actualmente nos encontramos inmersos en una sociedad profundamente globalizada. Es más, se sugiere que vivimos en una “aldea global” (Chomsky y Dieterich, 1996). Se conforma una comunidad mundial basada en la convicción de que la organización, funcionamiento y cambio de la vida social están ocasionados por la técnica y, en este caso, por la electrónica (Ianni, 1996).

En un primer momento, el término globalización hacía referencia a la internacionalización financiera, económica y comercial, favorecida por la proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, este modelo también ha acarreado cambios a nivel social, a los que la educación debe hacer frente.

“Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias. La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades” (Delors, 1996: 12).

El nuevo sistema global provoca que la unidad de análisis ya no sea el Estado-nación, sino que la mirada se desplaza hacia los organismos de carácter supranacional.

“La globalización no reduce el interés nacional por la educación ni el deseo del gobierno de suministrar esa educación, pero aumenta la demanda de aptitudes y conocimientos al mismo tiempo que reduce la capacidad del Estado para suministrarlos” (Bonal, Tarabini-Castellani y Verger, 2007: 72).

El gran interés que muestran estas instituciones por la educación, así como su intervención en

las políticas educativas, pone en relieve la importancia del factor pedagógico a nivel mundial. Las motivaciones por las cuales estas entidades dedican tanto tiempo, esfuerzo e inversiones económicas suscita sendos debates y polémicas (Payá, 2009). Así, nuestro interés es comprender qué papel juegan estos organismos en materia educativa.

Ciertamente, estos no poseen las competencias específicas para poder legislar directamente en nombre de los Estados. No obstante, como ya se ha mencionado, ejercen gran influencia en el diseño de las políticas nacionales ya que, los gobiernos tienen muy en cuenta sus propuestas.

Esta influencia se comenzó a gestar tras el final de la Segunda Guerra Mundial. Es, principalmente en este periodo, cuando comienza a proliferar la creación de estos organismos. Además, a partir de ese momento se produce la delimitación y definición del término “cultura” mediante el diseño y gestión de programas y políticas de valor internacional, sobre todo, a través de la armonización de unos nuevos parámetros reconocidos y aceptados por las naciones que conformaban el gran grupo de la UNESCO (Carrasco y Saperas, 2012).

Así, con la firma de la Constitución de la UNESCO los diferentes Estados ratifican un texto en el cual se comprometen a participar en las tareas propuestas y llevadas a cabo por la organización. Esta entidad pasa a ser la promotora a gran escala de una serie de recomendaciones o criterios propuestos, sin vulnerar la autonomía de las instituciones nacionales.

El complejo entramado institucional de la Organización, tal y como se muestra en su texto constitutivo (concretamente en el Artículo I referido a sus propósitos y funciones) se rinde a finalidades como: colaborar con los Estados miembros para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas, o sugerir métodos educativos adecuados para preparar a los niños y niñas del mundo entero para afrontar las

responsabilidades de los hombres y mujeres libres (UNESCO, 2014c).

A raíz de la firma de este documento por parte de los Estados, podemos decir que se le proporciona cierta autoridad a este organismo sobre cuestiones culturales y educativas. No obstante, como ya se ha mencionado, se prohíbe toda intervención en aquellos asuntos que correspondan única y exclusivamente a la gestión interna de los Estados.

Su fundación constituyó una unión mucho más amplia que aquella que se pudiese generar entre países a escala internacional, pues supuso el origen de un vínculo de tal envergadura que trasciende fronteras geográficas, territoriales o ideológicas. La UNESCO se mantiene como una entidad que gestiona esas relaciones por encima de la individualidad de los Estados, desde un nivel *supranacional*.

Aún hoy en día, es en el seno de estos organismos donde se siguen trazando las pautas a seguir en el plano educativo. Por ello, se hace necesario profundizar en el estudio del impacto de estas acciones en su sentido más amplio, traspasando fronteras.

La naturaleza y envergadura de las políticas de los organismos internacionales provoca que los métodos de estudio de los sistemas educativos nacionales no sean suficientes. Se trata de organizaciones complejas que engloban multitud de Estados de diversa índole.

En este marco surge la Política Educativa Supranacional o, más bien, la Educación Supranacional. Valle (2013) la define como aquella disciplina encargada de estudiar las políticas educativas, tendencias o propuestas globales que emanan principalmente, de los organismos de carácter supranacional; teniendo en cuenta la interpretación de los factores que las han generado. Nuestro objeto de estudio se centra en los elementos que influyen o componen la política educativa de la UNESCO.

## Metodología

En esta investigación, debido a su naturaleza y planteamiento, procede el empleo del método histórico aplicado a la Política Educativa Supranacional.

La utilización de este método nos permitirá comprender mejor los hechos que sucedieron en el pasado y que plasman sus consecuencias en nuestro presente. Concretamente, en nuestro campo de estudio nos permite entablar un diálogo que nos revela cómo fue la génesis y consolidación de la UNESCO, así como la evolución de sus políticas educativas.

“Hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado, e incrementar su dominio de la sociedad de presente, tal es la doble función de la historia” (Carr, 1961: 75).

La investigación histórica centrada en educación supone seguir una serie de pasos: la heurística, la hermenéutica y la exposición (Berrio, 1994).

La *heurística* se ocupa de la localización y recopilación de fuentes documentales. Atendiendo a la originalidad de esa información podemos tratar con fuentes primarias o secundarias. Concretamente, en este estudio haremos uso de ambas aportaciones con la finalidad de potenciar la investigación.

Al tratarse de un trabajo de carácter histórico, se estima inexcusable recurrir a las fuentes primarias, es decir, aquellos documentos elaborados originalmente por la UNESCO. En este caso recurrimos a la base de datos UNESDOC<sup>1</sup>. Esta contiene 120.000 documentos descargables y gratuitos en las seis lenguas oficiales de la UNESCO así como la mayoría de las publicaciones editadas por la organización desde 1945 (recomendaciones, planes, estrategias, actas...).

Para acceder a las fuentes secundarias, aquellos documentos sujetos a interpretaciones, nos

hemos dirigido a otros catálogos o revistas específicas a las que podíamos acceder a través de Internet, empleando por ejemplo DIALNET o REDINED.

Cabe destacar la utilización habitual de la lista de distribución electrónica denominada *Edu-Comp*, creada por Naya y Ferrer en 1999. Esta favorece y propicia la investigación en este ámbito aportando novedades bibliográficas, difundiendo informes internacionales, etc. (Naya, 2005).

En la fase dedicada a la *hermenéutica*, una vez recabadas todas las referencias, es necesario realizar un análisis crítico para proporcionar validez a aquella información que realmente la tenga. En este caso nuestro objeto de estudio atiende a dos ámbitos diferenciados de la política educativa: los programas de acción y directrices generales (*policy*) y los intereses, valores e ideologías que determinan esos programas (*politics*).

Para realizar el trabajo de la forma más rigurosa posible, se maneja el modelo que Valle (2013) aplica a partir de la reformulación del de Manuel de Puelles (2010). En él se explicitan los parámetros interpretativos para realizar el análisis de esta institución: los actores, las dinámicas de diseño de políticas, las dinámicas de ejecución, las ideologías, los valores, los sistemas educativos y el contexto.

1. *Los actores*. Son el primer elemento que debemos tener en cuenta en la interpretación. Se pueden distinguir al menos tres tipos:
  - *Las instituciones*. Cada entidad se rige mediante una complicada red institucional. Para poder interpretar cómo se dan y evolucionan sus políticas, es necesario comprenderla.
  - *Los lobbys*. Se definen como tal las empresas, asociaciones, sindicatos u otras agrupaciones tanto económicas, como sociales o profesionales,

que muestran sus intereses o necesidades a través de grupos de presión.

- *Los Estados miembros*. Las instituciones pertenecientes a cada Estado son un grupo más de actores a tener en cuenta. Las relaciones que se establecen entre ellas determinan de forma clara la dirección de una política específica. Además, también existen entidades regionales o locales con gran influencia política.
2. *Las dinámicas del diseño de políticas*. Como ya se ha visto, los organismos de carácter supranacional están formados por multitud de personas o actores. Su amplitud es tal que en ocasiones resulta complejo mantener unas relaciones equilibradas a la hora de redactar los documentos primarios.
  3. *Las dinámicas de ejecución de las políticas*. El enfoque bajo el cual se desarrolla una estrategia dentro de una organización así como su implementación son factores que acarrearán grandes diferencias en función del organismo que la promueva.
  4. *Las ideologías*. Este ha sido siempre un elemento de gran relevancia dentro de las acciones políticas. En agrupaciones en las que existe un elevado número de actores, como es el caso de los organismos supranacionales, la confrontación de ideas obliga a establecer determinados consensos a favor de la unidad y el desarrollo.
  5. *Los valores*. Son aquellos hechos caracterizados por ser estimados positivos. Fundamentalmente, se derivan de la forma cómo cada individuo, organización, institución... entiende el mundo que se encuentra a su alrededor. Sin duda, estos configuran el comportamiento de las personas y la toma de decisiones. En el ámbito educativo son especialmente importantes, sobre todo porque la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de las personas. Cabe destacar que en el seno de los organismos se

produce una compleja interrelación de valores, pero la firma de la Declaración de los Derechos Humanos actúa como un telón de fondo compartido aunando a los países integrantes.

6. *Los sistemas educativos.* Mediante el estudio de estos se pueden observar determinados factores asociados muy interesantes como: currículo, fines de la educación, organización, financiación, etc. Obviamente, los organismos internacionales no poseen competencias directas sobre estos aspectos ya que pertenecen al ámbito de gestión de cada país. Sin embargo, desde estas instituciones sí se establecen propuestas de acción, planes de trabajo y recomendaciones que los Estados tienen muy en cuenta a la hora de diseñar la legislación educativa nacional.
7. *El contexto.* Los aspectos de carácter temporal y las relaciones históricas son especialmente importantes en el ámbito internacional. El recorrido histórico representa un condicionante de gran repercusión en la comprensión de las interrelaciones que se dan entre los países. Estas son de tal calado que su estudio es enormemente amplio y complejo. Así, debemos tener en cuenta no solo los contextos de los ámbitos nacionales, sino también el entramado internacional.

La profunda relación que se da entre todos estos aspectos provoca que se deban estudiar de forma conjunta. La influencia que se produce entre unos y otros se permeabiliza en la génesis y gestión de las políticas educativas que los organismos promueven. De ahí, que su estudio en el ámbito de la Educación Supranacional sea especialmente significativo. No obstante, somos conscientes de la gran amplitud que supone un estudio de tales proporciones. Asimismo, también es necesario recalcar que todos estos elementos suponen la representación del gran engranaje institucional de estos organismos.

Prescindir de alguna de estas piezas supondría obtener una visión sesgada.

Una vez establecido el modelo al que se atiende para efectuar el análisis e interpretación, la tarea a seguir comprende la *exposición* de las conclusiones a las que se ha llegado.

## Resultados

A continuación, se presentan los datos que se han recogido mediante el análisis tanto de fuentes primarias como secundarias. Nos centramos en aquellos documentos que muestran los programas y estrategias llevadas a cabo, así como los destinados a establecer recomendaciones en las políticas educativas nacionales. Para abordar dicha tarea seguimos el modelo anteriormente descrito.

### Los actores

La institución que tratamos es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Un organismo de carácter supranacional que obra por crear las condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos, teniendo como base el respeto de los valores comunes.

El entramado institucional de esta entidad se encuentra detallado en su documento constitutivo. A través de los artículos III, IV, V y VI observamos que los principales órganos rectores son: la Conferencia General, el Consejo Ejecutivo y la Secretaría (UNESCO, 2014c).

La Conferencia General está constituida por los representantes de los Estados miembros de la Organización. La principal función que se le otorga es la orientación de los programas que vayan a ser sometidos por el Consejo Ejecutivo y la revisión de los informes que se dirigen a la Organización de los Estados miembros sobre las medidas, que estos hayan adoptado.

El Consejo Ejecutivo es elegido por la Conferencia General y se compone de 58 Estados miembros. Su función se centra en la preparación de la orden del día de las reuniones de la Conferencia General, examinando el programa de trabajo de la Organización y el proyecto de los presupuestos correspondientes.

Finalmente, la Secretaría se compone de un director general y del personal que consideren necesario. Estos se encargan de preparar los informes periódicos sobre las actividades de la Organización, así como de transmitirlos a los Estados miembros y al Consejo Ejecutivo.

Cabe destacar que la Organización se formó en base a dos instituciones educativas anteriormente existentes: la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual (CICI), y la Oficina Internacional de Educación (OIE). Esta última desde 1969 forma parte integrante de la Secretaría de la UNESCO y cuenta con su propio estatuto.

Actualmente, la Oficina Internacional de Educación consta de siete institutos y centros dedicados únicamente a educación: el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, la Oficina Internacional de Educación, el Instituto para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida, el Instituto Internacional para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación, el Instituto Internacional para el Fortalecimiento de Capacidades en África, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, y el Centro Internacional para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional. Su labor se centra en apoyar la acción de la UNESCO con el fin de conseguir una educación de calidad para todos. Para ello, compila la documentación pertinente sobre los procesos de desarrollo curricular y métodos de enseñanza; y sirve como centro de coordinación entre instituciones y asociaciones con intereses en el ámbito educativo.

Otra parte del complejo entramado institucional de este organismo la componen las extensas

redes de trabajo y asociaciones creadas con el fin de promocionar la educación. Cabe destacar el Plan de Escuelas Asociadas (PEA), que aglutina 8.000 escuelas y centros de enseñanza de 175 países con la idea de promover programas que desarrollen una educación de calidad, y las más de 600 cátedras de enseñanza superior.

Además del extenso entramado de redes, institutos o centros, son especialmente importantes los Estados miembros, ya que sus intereses, alianzas o características sociopolíticas determinan la dirección de las estrategias y recomendaciones. Por ello, deben ser considerados como un grupo de actores a tener en cuenta en el escenario político. Actualmente, la UNESCO está formada por 195 miembros y 9 asociados. No obstante, este número ha variado mucho a lo largo de los años. Las continuas modificaciones en los listados de participación se deben, principalmente, a acontecimientos políticos e históricos de gran relevancia. En el apartado de contexto se explica con más detalle.

### Las dinámicas de diseño de las políticas educativas

En la Constitución de la UNESCO los Estados firmantes se comprometieron a cooperar entre sí para “asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación” (UNESCO, 2014c: 7). El derecho a la educación constituye la base normativa de las acciones diseñadas por este organismo. Recordemos que sus actividades se encuentran bajo valores como: la libertad, igualdad, respeto y comprensión mutua. De ahí que se convoquen y establezcan diversas reuniones de carácter internacional: foros, convenciones, cumbres... Todo ello, para llegar a una serie de acuerdos que se perpetúan mediante los instrumentos normativos: convenios, recomendaciones o declaraciones.

Los convenios están sujetos a la ratificación, aceptación o adhesión de los Estados miembros. Las recomendaciones, al contrario, no

están sujetas a las normas de ratificación, sino que simplemente se alienta a los Estados a su aplicación. Las declaraciones son otra manera de establecer normas que no están sujetas a ratificación; como las recomendaciones, enumeran los principios universales que la comunidad de Estados tiene la intención de reconocer la mayor autoridad y dar el más amplio apoyo.

Aunque este tipo de mecanismos, en la mayoría de los casos, solamente posean “fuerza moral”, muestran los compromisos políticos establecidos por parte de los Estados. Ello implica que los diferentes gobiernos nacionales tomen las medidas oportunas para hacer efectivos esos deberes.

Cabe destacar que en todo proceso de decisión cada Estado miembro posee derecho de voto. Cada país representa un voto y se resuelve por mayoría simple. Se someten a excepción la admisión de nuevos Estados miembros u observadores y las modificaciones de la Constitución, donde se exigen la mayoría de dos tercios.

Conjuntamente, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y las metas de Educación Para Todos suponen la base de la compleja acción política llevada a cabo por este organismo. El año 2000 supuso un punto de inflexión muy importante en el seno de la UNESCO. Se celebraron dos acontecimientos decisivos que marcarían la hoja de ruta de la Organización: la Cumbre del Milenio en Nueva York (UNESCO, 2000a) y el Foro Mundial sobre Educación en Dakar (UNESCO, 2000b).

La Declaración firmada en Nueva York por 189 Estados miembros de las Naciones Unidas se tradujo más tarde en unos objetivos que representan un compromiso de todas las naciones por reducir la pobreza y el hambre, disminuir las enfermedades, la inequidad entre los sexos, enfrentar la falta de educación, la falta de acceso a agua y saneamiento y detener la degradación ambiental.

Por otra parte, el foro celebrado en Dakar también supuso otro de los puntos clave en la orientación de las políticas de este organismo. A partir de la fecha, 64 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la Educación Para Todos y definieron los seis objetivos que debían alcanzarse también antes de 2015.

### **Las dinámicas de ejecución de las políticas educativas**

La Organización pretende afianzar y desarrollar su concepción humanista de la educación ayudando directamente a los Estados miembros a crear sistemas educativos eficaces. Así, se apoyan las reformas y las innovaciones educativas mediante: la prestación de asistencia técnica, el asesoramiento en lo relativo a políticas educativas y el aumento de capacidades institucionales en varios ámbitos. De esta forma, se pretende contribuir en la formulación de políticas, planteamiento, ejecución, seguimiento y evaluación de los resultados (UNESCO, 2007).

En los presupuestos aprobados para el bienio 2012-2013, el Gran Programa I (UNESCO, 2012b) formaliza sus prioridades a través de cuatro ejes de acción:

- I. “La aceleración de los progresos hacia la Educación Para Todos”. La Organización pretende ayudar a los Estados a diseñar y establecer políticas que promuevan el derecho a la educación; mejorar los programas de alfabetización; ampliar el cupo de docentes cualificados, así como sus condiciones laborales; y reformar los sistemas de enseñanza y formación profesional.
- II. “La creación de sistemas educativos inclusivos y de calidad”. Dentro de este eje se incluye y fomenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello, la UNESCO ayuda a los Estados miembros a diseñar sistemas educativos inclusivos y de calidad a lo largo de todos los niveles,

además de dar especial importancia a la transición entre ellos.

- III. “El apoyo del sistema educativo a los retos contemporáneos para el desarrollo sostenible, una cultura de paz y no violencia”. Este eje hace especial referencia a los principios constitucionales de la Organización. Se pretende que los diferentes Estados doten a sus alumnos y alumnas de los conocimientos necesarios para llegar a ser ciudadanos comprometidos y responsables. Por ello, se abordan temáticas como el desarrollo sostenible, el cambio climático, el VIH/SIDA y los derechos humanos.
- IV. “El refuerzo del liderazgo en la Educación para Todos mediante actividades de promoción, colaboración y seguimiento”. Mediante este eje se pretende que los diferentes Estados miembros y los participantes en la EPT se movilicen para cumplir tanto los objetivos de EPT como los ODM relacionados con la educación, haciendo hincapié en el empoderamiento de las niñas y mujeres.

### Las ideologías

En este caso, nos centramos únicamente en los aspectos ideológicos surgidos de la institución que estamos analizando: la UNESCO. Obviamente, los Estados miembros de la Organización también poseen rasgos ideológicos que podrían resultar muy interesantes. Sin embargo, debido a la reducida extensión del presente documento no se aborda este aspecto.

En varios de sus documentos oficiales (UNESCO, 2009, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b) se menciona que los derechos humanos son iguales e inalienables para todos los seres humanos. Especialmente la educación, en su condición de derecho fundamental, es considerada el medio para el pleno desarrollo de las personas y el fortalecimiento de los demás derechos.

A nivel político debemos reconocer que en el gran conglomerado de países formado en el seno de la UNESCO, se recogieron e identificaron a lo largo de la historia líneas ideológicas muy variadas, por ejemplo el comunismo, el socialismo o el anarquismo.

En función de estas grandes corrientes, se han formado a nivel educativo dos vertientes claramente diferenciadas: por una parte, la visión de la educación como un elemento esencial en favor del cambio social; y por otra, la educación como herramienta de control social (Puelles, 2010).

Así, la UNESCO ha manifestado en multitud de documentos, como, por ejemplo, su Constitución o los diversos informes de Educación Para Todos su concepción de la educación como el principal factor de cambio y transformación social.

Concretamente, en un documento recientemente publicado y titulado *La educación después de 2015* define “La educación como instrumento esencial para el desarrollo, se entiende como una forma de lograr el bienestar social, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza” (UNESCO, 2014b: 2).

### Los valores

Como ya se ha mencionado, una de las ideas más importantes que se defiende en el preámbulo de la Constitución es: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 2014c: 7). En relación a la ideología humanista que promulga la institución, se estima especialmente relevante educar a las nuevas generaciones bajo los valores de: libertad, igualdad, justicia, respeto, comprensión mutua y colaboración.

Desde los inicios, la UNESCO pretendía asentar las bases para una nueva era, un periodo de

reconstrucción en el cual todas las personas defendiesen la paz mundial y dirigiesen sus esfuerzos a tal fin. De ahí que se amparasen en estos principios fundamentales. No procuraba la expansión económica, sus anhelos poseían un carácter centrado en la esencia de toda relación humana: la libertad y la igualdad.

La educación supone, sin duda, el principal instrumento para hacer realidad el entendimiento mutuo entre las diversas razas y culturas. Así, desde la década de los sesenta, la UNESCO haciendo uso de sus instrumentos normativos (convenios, declaraciones o recomendaciones) ha mediado y establecido acuerdos internacionales en temáticas tan importantes como: las discriminaciones en el campo de la enseñanza, las condiciones del personal docente, la convalidación de títulos, las características de la enseñanza técnica y formal, el régimen de cualificaciones relativas a la educación superior...

### **Los sistemas educativos**

Como ya se ha comentado, las declaraciones, las directrices y los principios aprobados en la esfera internacional son de vital importancia. Aunque estos solamente posean “fuerza moral”, muestran los compromisos políticos que los diversos países han establecido. Ello implica que los gobiernos tomen las medidas oportunas para hacer efectivos esos deberes, con lo cual, son exclusivamente los sistemas educativos los que soportan de forma directa las directrices consensuadas a nivel internacional.

Una de las principales misiones de la UNESCO es ayudar a los Estados miembros (especialmente a las regiones de África) a promover el pleno acceso a una educación de calidad (desde la etapa infantil hasta la educación superior) y la igualdad entre hombres y mujeres. Para ello, se centra en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (UNESCO, 2007).

### **El contexto**

Uno de los factores que marcó profundamente la creación de este organismo fueron los desastres provocados a raíz de la Segunda Guerra Mundial. Por ello, es especialmente importante desarrollar su contexto histórico.

Su fundación se remonta a noviembre de 1945, justo después de la comunicación del final de la Guerra. Así, se celebró la Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural. Se reunieron los representantes de alrededor de 40 Estados, siendo Francia y Reino Unido los principales impulsores. El motivo de tal reunión nace de la necesidad de constituir una organización, cuyo principal objetivo sea fomentar una cultura de paz. Prueba de ello es la idea que se defiende en el preámbulo de su Constitución “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 2014c: 7).

Los gobiernos de los Estados en nombre de sus pueblos declararon que:

“La amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua” (UNESCO, 2014c: 7).

### **Discusión**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se fundó con la finalidad de preservar la paz a nivel mundial. No obstante, en su seno se reúnen gran cantidad de países con ideologías, valores, sistemas educativos y contextos muy diversos.

En el transcurso de los años, mantener este lazo de comprensión mutua fue tremendamente complejo. La Organización se vio sometida a diversas críticas y conflictos internos. Un claro ejemplo fue el transcurso de la guerra fría. De acuerdo con la libre circulación de ideas, la Organización se convirtió en un “campo de batalla” con motivo del enfrentamiento de los ideales del Este y el Oeste. Así, la Unión Soviética pretendía impedir la penetración de los medios de información occidentales en sus zonas de influencia. No obstante, tal fue el caldo de las presiones que Estados Unidos y Reino Unido se retiraron por un tiempo de la Organización (Modoux, 1995).

De la misma forma, autores como Monclús y Saban (1996) recogen varias críticas a su Constitución, atendiendo a que se trata de un texto que acarrea un marcado idealismo, secularismo e imprecisión.

En esta línea, Jean-Luc Mathieu afirmó que la Constitución, al ser elaborada sin la URSS, posee una filosofía que está marcada por la ideología democrático-liberal de los países capitalistas (Maheu, 1972).

Este tipo de circunstancias son las que muestran la complejidad de las relaciones existentes entre los actores presentes en la Organización.

Por otra parte, a nivel ideológico, el Derecho a la Educación es considerado la columna vertebral de la UNESCO. Esta idea se reafirma en varios de sus documentos y textos fundamentales; pero por otra parte también se encarnan estos principios en las orientaciones que establece para los sistemas educativos nacionales. Su acción política se ha dirigido fundamentalmente a movilizar a los Estados miembros con la finalidad de proporcionar ese derecho a todos los ciudadanos (Latapí, 2009).

Desde la Organización se parte de la idea de que la educación sirve de base para construir una sociedad tolerante y no discriminatoria, así

como una humanidad que defiende la cultura, la paz. En síntesis, la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos, de capacidades y valores específicamente humanos (Daudet y Singh, 2001).

Asimismo, aunque en sus inicios la UNESCO ofrecía una visión de la educación eminentemente humanista, con el paso de los años, y sobre todo a partir de la década de los sesenta, modificó su enfoque hacia una vertiente más pragmática. Las líneas de trabajo comenzaron a centrar su actuación en la expansión de la educación nacional y la modernización de los sistemas educativos, empleando como medio la financiación y la asistencia técnica y profesional en los países menos desarrollados. Este cambio se debe principalmente al auge de las teorías de la modernización y del capital humano, las cuales defienden la educación como el factor más importante en el desarrollo económico y social de los países (Luzón y Torres, 2009).

Así, la Organización sucumbe, en cierta manera, a los discursos economicistas y neoliberales. Es en este marco donde se empiezan a diseñar las primeras evaluaciones educativas bajo las directrices de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Su finalidad era medir el grado de consecución de los objetivos de enseñanza establecidos.

Debemos recalcar, además, que esta organización siempre dirigió sus esfuerzos hacia una comprensión y respeto de los pueblos a nivel internacional, así como a fomentar una visión de la educación a nivel mundial (UNESCO, 1974: 2).

Como ya se ha comentado, las políticas dirigidas y vinculadas con la Educación Para Todos marcan la hoja de ruta de la Organización. No obstante, autores como Miles y Singal (2010) defiende que se trata de una visión demasiado

amplia y ambiciosa. Según estos, empleando el término “todos” se diluye la atención a las personas con algún tipo de discapacidad, provocando que las actuaciones o estrategias no lleguen a la totalidad de los niños pobres o desfavorecidos.

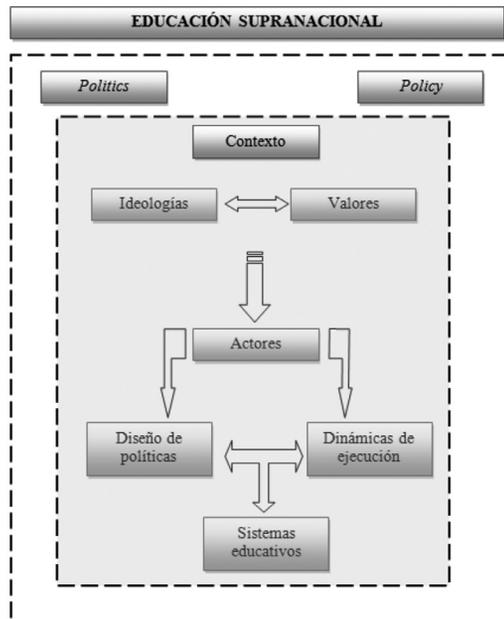
Cabe destacar en este punto, la aportación de Gadotti (2010). Este afirma que la agenda de la Educación Para Todos (EPT) todavía se conceptualiza bajo el modelo de “desarrollo” que únicamente pretende reducir la pobreza. Mientras que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se ocupa de avanzar hacia una sociedad que abogue por el cambio de actitudes, valores y acciones, proporcionando un marco para reunir las preocupaciones en materia de desarrollo y medio ambiente. Así, aunque la EDS todavía está comenzando su labor se prevé una creciente aceleración, principalmente en los países más desarrollados. Sin embargo, en los países más pobres, debido a la realidad a la que deben hacer frente, prestan más atención a la EPT.

Por otra parte, como se afirmó en la Conferencia Mundial sobre la Educación de 1990, los sistemas educativos son un importante pilar en el desarrollo de un país. No obstante, no representan la única condición necesaria para alcanzar ese valorado desarrollo. Todavía no se ha podido verificar con exactitud la influencia de la educación en el desarrollo a nivel económico. No obstante, los países que poseen un mayor índice de renta poseen sistemas educativos más modernos. Aún así, este elemento no supone una relación directa entre un factor y otro (Puelles, 2010).

Con el paso del tiempo, las organizaciones educativas se han convertido en sistemas extremadamente complejos y con un carácter muy cambiante. Así las problemáticas y acontecimientos que afectan a la educación no se pueden tratar de forma aislada. Como hemos visto, tomando como ejemplo la UNESCO, las políticas educativas se hayan tremendamente influenciadas por el

contexto que rodea tanto a países como a organismos. A su vez las ideologías y valores se encuentran profundamente arraigados en los actores, los cuales ejercen su poder de decisión ante el diseño y ejecución de las políticas. Las cuales, finalmente influyen y determinan los sistemas educativos nacionales.

**FIGURA 1. Análisis de las políticas educativas bajo el enfoque de la Educación Supranacional**



Fuente: elaboración propia.

En las circunstancias expuestas, hemos sido conscientes de la interdependencia de cada una de las categorías mostradas. Siendo muy complejo, en ocasiones, determinar cómo agrupar los datos. Tal es la relación interna de estos parámetros que, como afirmaba Bertalanffy (1951), la modificación de alguno de esos elementos incide también en los demás, es decir, en el conjunto global considerado como un todo.

Únicamente si la educación es tratada como una totalidad, pueden establecerse los pasos a seguir para exponer y tratar las problemáticas

actuales. Es necesario tratar a las organizaciones bajo una totalidad tanto en sus relaciones con el medio como entre las partes internas que la forman (Puelles, 2010).

De esta forma se ha desarrollado el presente documento. Nuestra finalidad era reflexionar y mostrar la complejidad y envergadura de los

organismos de carácter supranacional. Estos son entidades tan complejas y se encuentran sometidos a tantas variables de influencia que, en ocasiones, perdemos información o datos de estudio. Lo cual, a su vez, provoca un planteamiento incorrecto de las problemáticas educativas actuales, así como de las políticas diseñadas o establecidas desde el ámbito internacional.

---

## Nota

<sup>1</sup> Para acceder a la base de datos UNESDOC se recomienda consultar el siguiente enlace web: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>

---

## Referencias bibliográficas

- Berrio, J. (1994). El método histórico en educación personalizada. En V. García Hoz (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 173-213). Madrid: Ediciones RIALP.
- Bertalanffy, L. (1951). General system theory - A new approach to unity of science. *Symposium Human Biology*, 303-361.
- Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., y Verger, A. (comps.) (2007). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carr, E. (2011). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Carrasco, A., y Saperas, E. (2012). La UNESCO y la institucionalización de la cultura: hacia un nuevo Estatuto de la cultura. *Razón y palabra*, 80, 1-16.
- Chomsky, N., y Dieterich, H. (1996). *La aldea Global*. Buenos Aires: Txalaparta.
- Daudet, Y., y Singh, K. (2001). *The right to education: An analysis of UNESCO's standard-setting instruments*. París: UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones Unesco. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S)
- Gadotti, M. (2010). ESD and Education for All: synergies and potential conflicts. *International Review of Education*, 56, 221-234. doi: 10.1007/s11159-010-9158-8
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la Globalización*. México: Siglo XXI Editores.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 14 (40), 255-287.
- Luzón, A., y Torres, M. (2009). La educación internacional: un nuevo escenario entre naciones desde una política global. En M. J. Martínez Usarralde (coord.). *Educación Internacional* (15-55). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Maheu, R. (1972). Au service de l'esprit dans l'histoire. En VV.AA. *Dans l'esprit des hommes*. UNESCO 1946-1971. París: UNESCO.
- Miles, S., y Singal, N. (2010) The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1-15. doi: 10.1080/13603110802265125

- Monclús, A., y Saban, C. (1996). Análisis de la creación de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 137-190.
- Naya, L. M. (2005). La Educación Comparada en los nuevos espacios virtuales (1995-2004). *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 241-271.
- Payá, A. (2009). Organismos internacionales y políticas educativas. En M. J. Martínez Usarralde (coord.), *Educación Internacional* (pp. 342-374). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Puelles, M. (2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- UNESCO (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000a). *Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/55/L.2)]*. Asamblea General: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- UNESCO (2000b). *Marco de Acción de Dakar*. París: Ediciones Unesco.
- UNESCO (2004). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: 2005. El imperativo de la calidad. Resumen*. París: Ediciones Unesco.
- UNESCO (2007). *Estrategia a Plazo Medio 2008-2013. Documento 34/C4*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *¿Qué es la UNESCO? ¿Qué hace?* París: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330s.pdf>
- UNESCO (2012a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: 2012. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Resumen*. París: Ediciones Unesco.
- UNESCO (2012b). *Programa y presupuestos aprobados 2012-2013. Documento 36/C5*. París: Ediciones Unesco.
- UNESCO (2014a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: 2013/4. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Resumen*. París: Ediciones Unesco.
- UNESCO (2014b). *La educación después de 2015. Consejo ejecutivo*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226628s.pdf>
- UNESCO (2014c). *Textos fundamentales*. París: Unesco.
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: A new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 7-30.

## **Abstract**

---

### *UNESCO'S education policy: reflections from a supranational model analysis*

**INTRODUCTION.** Thanks to globalization and the proliferation of ICTs we live in a interconnected world. As a result, education cannot be understood only from a national perspective. Supranational organizations are becoming increasingly important and influential, in both the design of educational policies and reforms of our education systems. **METHODOLOGY.** We study UNESCO's Supranational Education Policy from a historical perspective, with the purpose to understanding its present policy. So we follow the methodology that Berrio (1994) proposes for educational studies. In these studies, there are three stages: heuristics, hermeneutics and exposition. To analyze the data, we use the analytical model developed by Valle (2013). It details several interpretive parameters such as the following: the actors, the dynamics of policy design, implementation strategies, ideologies, values, educational systems and the context in which the organisms emerge. These are treated in a holistic and integrated manner,

as they are deeply interrelated. **RESULTS.** The data arisen from the official documentation of the institution is treated, focusing especially on their foundation process, on organs of internal management, the programs and the activities carried out. **DISCUSSION.** Finally, we focus on the confrontation of ideas that several authors provide on the information that has been provided to set out the final conclusions. In addition, we provide an overview which shows the interplay of interpretive displays parameters used in the model methodology, under the Supranational Education approach.

**Keywords:** *Education policy, Development of education, UNESCO, International organization, Supranational Education.*

## Résumé

---

*La politique éducative de l'Unesco. Réflexions autour d'un modèle d'analyse supranationale*

**INTRODUCTION.** Le phénomène de la mondialisation et la prolifération des technologies de l'information et de la communication provoquent que le monde soit profondément interconnecté. Cette situation conduit inévitablement à que l'éducation ne soit plus comprise que d'un point de vue national. Les organisations supranationales ont de plus en plus importance et influence autant sur la conception des politiques et sur les réformes des systèmes d'éducation et d'enseignement. **MÉTHODE.** L'UNESCO a été étudiée sous le cadre de la Politique de l'éducation supranationale avec une perspective historique afin de comprendre le présent. Nous suivons alors la méthodologie que Berrio (1994) propose sur des études pédagogiques. On y trouve trois étapes: de l'heuristique, de l'herméneutique et de l'exposition. Pour analyser les données, nous utilisons le modèle analytique développé par Valle (2013), dans lequel plusieurs paramètres d'interprétation sont détaillés: les acteurs, la dynamique de la conception de politiques, les stratégies de mise en œuvre, les idéologies, les valeurs, les systèmes et les contextes éducatifs sur lesquels les organisations se posent. Ces-ci sont traités d'une façon globale et intégrée, car ils sont profondément liées. **RÉSULTATS.** Les données émanant des documents officiels pourvus par l'institution sont discutées en faisant une particulière attention sur le processus de fondation, les organes de gestion internes, les programmes et les activités menées. **DISCUSSION.** Enfin, nous nous concentrons sur la confrontation des idées présentées par plusieurs auteurs sur les informations qui ont été fournies pour établir les conclusions finales. En outre, un schéma qui montre l'interrelation des paramètres d'interprétation utilisés dans le modèle de méthodologie est présenté selon une approche supranationale.

**Mots clés:** *Politique éducative, Développement de l'éducation, UNESCO, Education supranationale internationale.*

## **Perfil profesional de la autora**

---

### **Noelia F. Repesas**

Técnico Superior en Integración Social, graduada en Educación Primaria por la Universidad de Vigo, Máster de Calidad y Mejora de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Integrante del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” de la Universidad Autónoma de Madrid.

Correo electrónico de contacto: [noelia.fernandezr@estudiante.uam.es](mailto:noelia.fernandezr@estudiante.uam.es)

Dirección para la correspondencia: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Avda. Francisco Tomás y Valiente, 3. 28049 Cantoblanco (Madrid).



# LA EXPOSICIÓN A VIOLENCIA DE GÉNERO Y SU REPERCUSIÓN EN LA ADAPTACIÓN ESCOLAR DE LOS MENORES

## *Exposure to intimate partner violence and its consequences on student adjustment*

ANA MARÍA ROSSER LIMIÑANA, RAQUEL SURIÁ MARTÍNEZ Y ESTHER VILLEGAS CASTRILLO  
Universidad de Alicante

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67208

Fecha de recepción: 11/09/2013 • Fecha de aceptación: 06/03/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Ana María Rosser Limiñana. E-mail: ana.rosser@ua.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Aunque en España, en los últimos años, se ha realizado un importante despliegue de iniciativas legislativas y técnicas para el abordaje de situaciones de violencia de género, estas han estado centradas en la mujer víctima del maltrato, quedando fuera del foco de atención los menores hijos/as de estas mujeres y las posibles repercusiones de la exposición a esta violencia en su desarrollo psicosocial. El presente estudio, parte de una investigación sobre menores atendidos junto con sus madres en centros de acogida, y analiza las repercusiones de la exposición a la violencia de género en su ajuste escolar. **MÉTODO.** La muestra ha estado formada por 117 menores españoles de edades comprendidas entre los 3 y los 18 años y la información se ha recogido a partir de un cuestionario cumplimentado por los educadores de los centros. **RESULTADOS.** Se observan dificultades tanto de rendimiento escolar como en la adaptación de los menores a la escuela. Igualmente, se señalan algunas variables que parecen estar incidiendo especialmente en esta problemática. **DISCUSIÓN.** De los resultados se infiere la necesidad de prestar una mayor atención a las dificultades que presentan estos menores y del papel del ámbito educativo en la detección y apoyo de estas dificultades.

**Palabras clave:** *Violencia familiar, Menores, Ajuste escolar, Rendimiento escolar.*

---

## Introducción

Aunque en España, en los últimos años, se ha realizado un importante despliegue de iniciativas legislativas y técnicas para el abordaje de situaciones de violencia de género, estas han estado centradas en la mujer víctima del maltrato, quedando fuera del foco de atención los menores hijos/as de estas mujeres y las posibles repercusiones de la violencia de género en su desarrollo psicosocial. Y ello a pesar de que Unicef (2006) estima que alrededor de 188.000 menores son víctimas también de esta violencia en nuestro país.

Sin embargo, cada vez se oyen más voces que denuncian que los menores que viven expuestos a situaciones de violencia de género en sus hogares son víctimas a su vez de esa violencia (Ayllon, Orjuela y Román, 2011), tanto si son testigos de la misma como si la sufren directamente. Se trata pues de una evidente forma de maltrato para los hijos de las víctimas (Sepúlveda, 2006) de importantes repercusiones para los menores.

De hecho, la literatura sobre el tema coincide en señalar que la exposición a la violencia de género en el hogar tiene efectos profundos en el desarrollo de estos menores. Sin ánimo de ser exhaustivos, destacan los trabajos de Alcántara, 2010; Bayarri, Ezpeleta, Granero, de la Osa y Domenech, 2010; Bogat, DeJonghe, Levendosky, Davison y von Eye, 2006; Edleson, Mbilinyi, Beeman y Hagemester, 2003; Exposito, 2012; Graham-Bermann, Gruber, Girz y Howell, 2009; Holt, Buckley y Whelan, 2008; Kernic *et al.*, 2003; Mestre, Tur y Samper, 2008; Moylan, *et al.*, 2010; Øverlien, 2010; Patró y Limiñana, 2005; Wolfe, Crooks, Lee, McIntyre-Smith y Jaffe, 2003, que coinciden en señalar la presencia de problemas físicos (retraso en el crecimiento, alteraciones en el sueño y la alimentación, etc.), alteraciones emocionales (ansiedad, depresión, baja autoestima, bajo control de los impulsos, etc.), problemas cognitivos (retraso en el lenguaje, déficit de atención, etc.) y comportamentales

(agresividad, dependencia, hiperactividad, conductas antisociales o consumo de sustancias).

La situación es aún más grave si tenemos en cuenta que, tal y como señalan numerosas investigaciones, existe una estrecha relación entre la violencia a la pareja y el maltrato infantil en sus diferentes manifestaciones físicas, psicológicas o sexuales, encontrándose esta asociación en entre el 30 y el 60% de los casos (Chang, Theodore, Martin y Runyan, 2008; Edleson, 1999; Goddard y Bedi, 2010; Herrenkohl, Sousa, Tajima, Herrenkohl y Moylan, 2008).

Aunque la mayoría de los estudios sobre los efectos de la violencia de género en los menores hijos/as de las víctimas se han centrado en la descripción de sus problemas de salud, conductuales y emocionales, esta puede tener a su vez, como consecuencia directa, importantes desajustes en el ámbito escolar de estos menores que se traducen en problemas de rendimiento académico, absentismo escolar, falta de motivación, atención y concentración (Espinoza, 2004; Patró y Limiñana, 2005).

Diversas teorías describen las causas del potencial deterioro en el rendimiento académico de estos menores (Margolin, 2005; Perkins y Graham-Bermann, 2012; Wolfe *et al.*, 2003). Desde la Teoría del Desarrollo se argumenta que los menores que crecen en ambientes violentos han de adaptarse a estos desarrollando comportamientos inadecuados que obstaculizan su rendimiento. Por su parte, desde la Teoría del Trauma se pone el peso en los cambios fisiológicos que provoca la respuesta al estrés y que perturban el desarrollo cerebral, afectando al desarrollo verbal, de la memoria o de la capacidad de concentración. También la Teoría de los Sistemas Familiares explica estos resultados como consecuencia de la falta de apoyo que prestan los padres de estos menores, inmersos en su propio conflicto, al logro académico de sus hijos.

Sin embargo, no son muchos los estudios que han examinado el impacto de la violencia

doméstica en el funcionamiento intelectual y académico de los niños y niñas. Estos trabajos encuentran diferencias significativas entre los menores que han sido criados en hogares violentos en comparación con aquellos que fueron criados en hogares no violentos, concluyendo que la exposición a la violencia de género puede afectar negativamente al funcionamiento cognitivo de los menores, provocando una disminución de la capacidad de concentración, más dificultades para completar sus tareas escolares, y actuaciones significativamente más bajas en las medidas de las habilidades verbales y motoras (Fantuzzo y Mohr, 1999; Graham-Bermann, Howell, Lilly y Devoe, 2010; Huth-Boks, Levendosky Semel, 2001; Ybarra, Wilkens, y Lieberman, 2007). En la misma línea, Westra y Martin (1981) observaron que niños entre dos y ocho años expuestos a violencia de género puntuaron significativamente más bajo que la población general en habilidades de cálculo, verbales, motoras, y en general, en las pruebas de capacidad intelectual. También Mathias, Mertin y Murray (1995) encontraron que aproximadamente el 50% de los niños en edad escolar que habían sido testigos de violencia perpetrada contra su madre, pero ya no vivían en un hogar violento, presentaban un retraso significativo (al menos un año) en las habilidades de lectura, lo que sugiere que los efectos negativos pueden aparecer más tarde o pueden ser de larga duración. Estos déficits verbales tempranos resultan especialmente problemáticos en el inicio de la educación formal (Huth-Boks *et al.*, 2001).

En relación con estos resultados, Koenen, Moffitt, Caspi, Taylor y Purcell (2003) indicaron que los niños expuestos a altos niveles de violencia en el hogar tenían coeficientes intelectuales ocho puntos de media más bajos que los niños no expuestos. También Peek-Asa *et al.* (2007), estudiando los efectos de la exposición a la violencia, encontraron un peor rendimiento en pruebas estandarizadas en menores que habían crecido en hogares violentos. Estos datos también se confirman en el estudio de

Berger (2011) sobre los efectos de la exposición a la violencia en los estudiantes.

Skurulsky (2000) encontró puntajes algo menores en la muestra expuesta a violencia de género que en los estudiantes del estado en su conjunto, especialmente en lectura, lenguaje, matemáticas y ciencias sociales. Asimismo, Jayasinghe, Jayawardena y Perera (2003) mostraron una negativa influencia de la exposición a violencia doméstica tanto en los rendimientos escolares como en la asistencia a la escuela.

Tratando de explicar la presencia de estas dificultades, Kernick *et al.* (2002) llamaron la atención sobre la presencia de la mayor probabilidad que tenían estos menores de ser expulsados de la escuela por problemas sociales o emocionales, o de tener ausencias injustificadas.

Por su parte, Byrne y Taylor (2007) encontraron en los menores expuestos a violencia de género dificultades no solo en sus logros académicos sino también en su autoestima y en el establecimiento de relaciones sociales.

Huth-Boks *et al.* (2001) señalaron, además, que la exposición a situaciones de violencia de género también afectaba a las habilidades intelectuales indirectamente, debido al impacto de la depresión materna y la calidad intelectual del entorno del hogar.

Si se atiende a los trabajos anteriormente citados, en ellos se puede observar que están centrados en el estudio de la problemática infantil en poblaciones de otros países, siendo escasas las investigaciones dedicadas a la población infantil española. Por tanto y con la finalidad de aportar información para cubrir esa laguna, el objetivo de este trabajo es evaluar el grado de ajuste escolar de una muestra de menores que se encuentran acogidos en centros junto con sus madres como consecuencia de haber sido expuestos directa e indirectamente a situaciones de violencia en el hogar. Esto se analiza en función del género, edad de los menores, así

como de la exposición directa e indirecta a la violencia.

En este estudio se utiliza el término violencia de género para referirse a la violencia perpetrada en el seno de la familia por el compañero íntimo de la madre, tal y como se contempla en la legislación española.

## Método

### Participantes

Se ha estudiado la situación de 117 menores acogidos en los centros de acogida a mujeres víctimas de violencia de género. De ellos, el 48,7% son mujeres y el 51,3% varones, con edades comprendidas entre 3 y 18 años, observándose con más frecuencia el rango de edad de 3 a 6 años (49,6%). Con respecto a su procedencia, el 42,7% provienen de madres españolas y el 57,3% sus madres son de origen extranjero. De la muestra completa, para este estudio se han seleccionado los menores que se encontraban escolarizados ( $n=82$ ).

### Instrumentos

*Cuestionario sociodemográfico:* se utilizó un cuestionario *ad hoc* destinado a examinar el perfil sociodemográfico de los menores (edad, sexo, nacionalidad, curso académico y situación de violencia vivida).

*Cuestionario de ajuste escolar de los menores:* dedicado a conocer el grado de ajuste de estos menores en el contexto educativo (8 ítems). 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 Crombach adecuado ( $\alpha = .70$ ). Posteriormente se analizaron las correlaciones ítem por ítem para ver si se debía eliminar alguno de ellos. Los resultados arrojaron índices de fiabilidad inferiores por lo que se mantuvieron los 8 ítems de la escala.

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 8 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.

### Procedimiento

Para la puesta en marcha del estudio se ha contado con la autorización de la entidad pública responsable de estos centros, y la colaboración de los profesionales que cumplimentaron las fichas de recogida de datos.

Se ha garantizado la confidencialidad de la información mediante la codificación de los expedientes para impedir su identificación.

Los datos sociodemográficos y los antecedentes y desarrollo psicosocial de los menores fueron extraídos de los informes obrantes en los expedientes. Los cuestionarios fueron cumplimentados por los profesionales de referencia de los casos en los centros y/o por el equipo técnico.

Para evaluar el grado de ajuste escolar de los menores se evaluaron tanto los logros académicos como la adaptación de los menores al entorno escolar, incidiendo además en diferentes aspectos de su comportamiento en la escuela, según la valoración efectuada por los profesionales de los centros.

Dada la situación de las mujeres acogidas en el centro, y la necesidad de mantener en secreto su situación para garantizar su protección, no fue posible obtener información de los maestros, lo que podría haber ayudado a conocer mejor cómo influye la exposición a la violencia de género en el rendimiento y el comportamiento escolar de los menores.

#### Análisis de datos

Tras el análisis de frecuencias y porcentajes, se realiza un análisis de contingencia mediante la prueba Chi cuadrado para comprobar la posible influencia de la exposición a la violencia en los aspectos de ajuste escolar evaluados. Para comparar la variable género se utilizó la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney. Para las variables de más de dos grupos, esto es la edad (3 a 6, 7 a 12 y 13 a 18) y situación de violencia vivida (no han sido expuestos,

han sido testigos y han sufrido directamente la violencia) se utilizó la prueba de Kruskal Wallis.

## Resultados

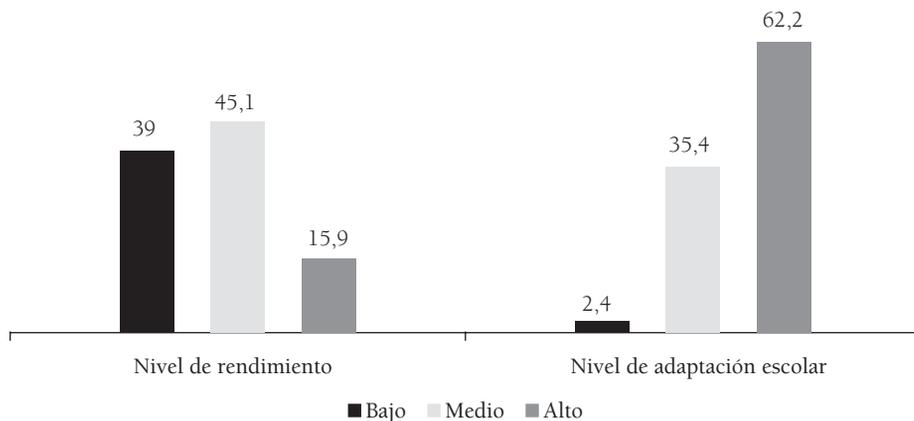
En primer lugar se observa que, según consta en los expedientes, el 87% de los menores que se encontraban junto con sus madres en los centros de acogida habían sido testigos de violencia familiar.

A su vez, en los expedientes de los menores se indica que los menores habían sufrido violencia directa en diferentes formas, un 40% ha sufrido violencia psicológica, un 25,5% violencia física y un 0,9% abuso sexual.

En general, se observan ciertas dificultades de *ajuste escolar*. En concreto un 5,4% de los menores presentaban un grado negativo de ajuste escolar, el 54,1% se encontraban en un nivel moderado y el resto, el 40,5%, presentaban un grado positivo de ajuste escolar.

A juicio de los profesionales de los centros, el *nivel de rendimiento académico* (gráfico 1) es bajo, en el 39% de los casos, el 45,1% presenta un nivel medio y el 15,9% un nivel alto.

GRÁFICO 1. Niveles de rendimiento académico y adaptación escolar



Con respecto al nivel de adaptación (gráfico 1), en opinión de los profesionales, el 2,4% presenta serios problemas de adaptación, el 35,4% tiene un nivel moderado de adaptación y el 62,2% se adapta positivamente.

En general no se observan diferencias estadísticamente significativas en la adaptación y rendimiento escolar en función del género, la edad o el tipo de exposición a la violencia.

Al examinar los porcentajes en los diferentes aspectos del comportamiento en el colegio o instituto, la tabla 1 muestra en primer lugar que el 24,7% asiste pocas veces con agrado, el 35,1% con bastante agrado, el 27,3% con mucho agrado y un 13% siempre con agrado.

En cuanto a la relación con los compañeros, el 28,6% nunca desafía a sus iguales, el 55,8% pocas veces, el 11,7% bastantes veces y el 3,9% muchas veces. A su vez, el 44,7% nunca desafía a los profesores, el 50% de los menores pocas veces, el 3,9% bastantes veces y, finalmente, el 1,3% muchas veces.

En lo referente a las tareas escolares, un 1,3% no realiza nunca los trabajos del colegio, el 32% los realiza pocas veces, el 38,7% bastantes veces, el 18,7% muchas veces y el 9,3% habitualmente los realiza.

Además, al examinar las actividades extraescolares, el 53,8% nunca acude a ellas, el 32,5% pocas veces, el 5% bastantes veces, el 7,5% muchas veces y finalmente el 1,3% acude habitualmente.

A continuación se analiza el comportamiento escolar en función del género, edad y exposición a la violencia (tabla 2).

En concreto, al examinar los ítems del comportamiento escolar en función del género, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Tampoco se encuentran diferencias significativas dependiendo de la edad de los menores.

Sin embargo, al examinar los ítems del comportamiento escolar en función del tipo de exposición a la violencia sí se observan algunas diferencias. En concreto, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas al evaluar si desafían a los profesores ( $\chi^2_{(3)} = 16481$ ;  $p = ,001$ ). En concreto, se observa que los menores que han sufrido violencia presentan medias más bajas que el resto de grupos ( $M = 31,47$ ,  $DT = 0,68$ ).

De igual modo, cuando se evalúa si acuden a actividad extraescolar regularmente, se observa que los menores que han sufrido violencia obtienen puntuaciones medias inferiores que los otros grupos ( $\chi^2_{(3)} = 16481$ ;  $p = ,001$ ).

TABLA 1. Puntuaciones en comportamiento escolar

Comportamiento escolar	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Va al colegio con agrado	0	24,7	35,1	27,3	13
Desafía a los compañeros	28,6	55,8	11,7	3,9	0
Desafía a los profesores	44,7	50	3,9	1,3	0
Lleva los trabajos al día y ordenados	1,3	32	38,7	18,7	9,3
Acude a actividad extraescolar regularmente	53,8	32,5	5	7,5	1,3

TABLA 2. Puntuación en comportamiento escolar en función del género, edad y exposición a la violencia

	Va al colegio con agrado		Desafía a los compañeros		Lleva los trabajos al día y ordenados		Desafía a los profesores		Acude a actividad extraescolar regularmente	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Mujer	3,32	1,02	1,86	0,63	3,03	0,94	1,54	0,55	1,67	0,92
Varón	3,25	0,95	1,95	0,84	3,03	1,01	1,69	0,69	1,73	1,00
U	716.000		716.500		701.500		649.000		769.500	
Sig	.799		.789		.996		.395		.748	
3 a 6	45,54	0,84	38,63	0,64	38,86	0,69	43,68	0,45	37,17	0,58
7 a 12	38,78	0,85	43,63	0,78	36,45	0,91	41,15	0,65	34,08	0,48
Más 12	34,71	1,12	36,53	0,78	38,31	1,16	33,59	0,70	46,82	1,24
$\chi^2$	3.504		1.593		.153		4.050		5.654	
Sig.	.173		.451		.926		.132		.059	
No ha sufrido violencia	33,68	1,16	39,00	0,77	32,32	1,30	40,36	0,64	46,77	1,07
Testigo violencia	31,28	0,97	37,98	0,70	34,34	0,84	42,96	0,51	40,63	0,88
Ha sufrido violencia	40,47	0,89	34,88	0,76	38,03	0,97	31,47	0,68	32,10	0,99
$\chi^2$	3.272		.638		.947		6.028		6.180	
Sig.	.195		.727		.623		.049		.046	

Finalmente, al examinar la evolución escolar de los menores durante su permanencia en el centro (gráfico 2), en una puntuación de 1 a 3 (empeora, no cambia o mejora) no hay diferencias en la evolución por edad o por género. Sin embargo, sí que se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable exposición a la violencia en la que se refleja que son los menores que han sufrido violencia directa los que indican mejor nivel de evolución ( $\chi^2_{(3)}=7,783$ ;  $p=,020$ ).

### Discusión

A lo largo de este trabajo se ha pretendido realizar una primera aproximación empírica a la situación de los menores que han vivido expuestos a

situaciones de violencia de género en los aspectos relacionados con sus logros académicos y su integración al entorno escolar.

Se trata de un estudio basado en el criterio de los profesionales de los centros de acogida de mujeres maltratadas en los que estas son atendidas junto con sus hijos. Debido a las condiciones de confidencialidad respecto a su situación, no se han podido contrastar estas opiniones con el profesorado que atiende a estos menores ni aplicar pruebas psicométricas que respalden los datos encontrados.

No obstante, sus resultados ponen de manifiesto la importancia de una problemática aún no estudiada en nuestro país y que requiere, sin duda, de una mayor atención por parte de los

**GRÁFICO 2. Evolución escolar en el centro según edad, género y exposición a la violencia**



investigadores y profesionales, como son las dificultades escolares con las que se pueden encontrar, entre un abanico más amplio de repercusiones, los menores que han vivido situaciones de violencia de género perpetrada por el compañero íntimo de la madre en sus hogares.

En primer lugar, en este estudio se constata que los menores que han crecido en contextos de violencia de género y que se encuentran acogidos en centros junto con sus madres han estado expuestos a esta violencia, como testigos de la misma, y, que sufren también, en ocasiones, la violencia directa, evidenciando la correlación existente entre la violencia de género y el maltrato infantil (Chang, Theodore, Martin y Runyan, 2008; Goddard y Bedi, 2010; Herrenkohl, Sousa, Tajima, Herrenkohl, y Moylan, 2008).

Igualmente, los datos señalan la influencia de la exposición a la violencia de género en el desarrollo psicosocial de los menores y, en concreto, en consonancia con otras investigaciones (Espinoza, 2004; Fantuzzo y Mohr, 1999; Huth-Boks *et al.*, 2001; Koenen, *et al.*, 2003; Patró y Limiñana, 2005), la potencial relación con todo lo

que afecta a su ajuste escolar, pues solo del 40% de los casos los profesionales refieren un ajuste positivo.

En este estudio, las dificultades se manifiestan, tanto en el éxito académico, con un 39% de casos con un rendimiento bajo, como en la adaptación al entorno escolar, con niveles bajos o moderados en el 38% de los casos. De hecho, en el 25% de los casos los menores no acuden al colegio con agrado, un 33% no lleva los trabajos al día, y aproximadamente un 15% manifiesta comportamientos desafiantes ante sus compañeros.

El efecto de la exposición a la violencia de género perpetrada en el hogar no parece estar modulado por la edad o el género de los menores (Bayarry, Ezpeleta y Granero, 2011; Peek-Asa *et al.*, 2007). De hecho, las dificultades se manifiestan tanto en los chicos como en las chicas, y en todos los rangos de edad.

Por otra parte, aunque existen discrepancias sobre si los niños tienen resultados similares en cuanto a la psicopatología, según hayan sido testigos y/o víctimas de violencia doméstica,

recientes estudios (Bayarri *et al.*, 2010) señalan que la exposición a la violencia afecta a la psicopatología y el deterioro funcional, independientemente del tipo de la exposición.

En este estudio, tampoco aparecen diferencias en cuanto al éxito académico y social en la escuela según el tipo de violencia experimentada. Solo aparece como dato relevante una actitud menos desafiante hacia el profesorado cuando se ha sufrido violencia directa que podría ser reflejo de las consecuencias de este maltrato en los menores. Haber sufrido violencia directa se relaciona con su manera de interactuar con otros adultos, mostrando en este caso una mayor docilidad.

Sí se observan, sin embargo, diferencias según el tipo de violencia experimentada en su evolución en el centro. El hecho de que sean los menores que han sufrido violencia directa los que mejor evolucionan a nivel escolar durante su permanencia en el centro podría ser un indicador de hasta qué punto el estrés al que se encontraban sometidos en el entorno familiar suponía un obstáculo en su rendimiento y cómo la seguridad que les brinda la institución favorece su desarrollo y adaptación, abriendo nuevas líneas para una futura investigación, en este caso sobre el efecto del estrés, que sin duda tienen estas experiencias en su desarrollo (Margolin, 2005; Perkins y Graham-Bermann, 2012).

En conclusión, los resultados reflejan la vulnerabilidad de los menores que viven expuestos a violencia de género. Su pertinencia radica en que se pone el enfoque en un tema que hasta ahora ha sido muy poco estudiado como es el impacto de la exposición a la violencia de género en el éxito académico y social en la escuela de los hijos/as de las víctimas, y que respaldan la demanda cada vez más insistente desde diferentes ámbitos y colectivos de que se preste una atención especializada a estos menores que están siendo también víctimas de la violencia de género y sufren también sus consecuencias (Ayllon *et al.*, 2011).

Aún queda mucho por aprender sobre cómo la exposición a la violencia influye en la aparición de estos efectos en diferentes ámbitos de la vida de estos menores, entre los que se encuentra la escuela. Seguir investigando en esta línea puede ayudarnos a enfocar tanto el tratamiento como la prevención de estas dificultades.

El entorno escolar puede ser un escenario privilegiado para detectar las dificultades de estos menores y para proporcionarles el apoyo necesario para que puedan superarlas pero, para ello, es necesario seguir profundizando en las repercusiones de la exposición a la violencia de género en los hijos/as de las víctimas y, en consecuencia, preparar a los profesionales que intervienen directamente con ellos y sensibilizar y formar al profesorado en esta realidad aún bastante desconocida.

## Referencias bibliográficas

---

- Alcántara, M. V. (2010). *Victimas invisibles: los hijos de las mujeres víctimas de la violencia de género* (tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperada de: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27220/1/TVAl.pdf>
- Ayllon, E., Orjuela, L., y Román, Y. (coords.) (2011). *En la violencia no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. Madrid: Procrea.
- Bayarri, E., Ezpeleta, L., Granero, R., De la Osa, N., y Domenech, J. M. (2010). Degree of Exposure to Domestic Violence, Psychopathology and Functional Impairment in Children and Adolescents, *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (10), 1-17.
- Bayarri, E., Ezpeleta, L., y Granero, R. (2011). Exposure to Intimate Partner Violence, Psychopathology, and Functional Impairment in Children and Adolescents: Moderator Effect of Sex and Age, *Journal of Family Violence*, 26 (7), 535-543.

- Berger, L.M. M. (2011). *The Effects of Violence Exposure on Academic Achievement*. (doctoral dissertation) Walden University, Minneapolis. Base de datos Proquest dissertations and theses, nº 3465837.
- Bogat, D., Levendosky, D., y Von Eye (2006). Trauma symptoms among infants exposed to intimate partner violence, *Child Abuse & Neglect*, 30, 109-125.
- Byrne, D., y Taylor, B. (2007). Children at Risk from Domestic Violence and their Educational Attainment: Perspectives of Education Welfare Officers, Social Workers and Teachers, *Child Care in Practice*, 13 (3).
- Chang, J. J., Theodore, A. D., Martin, S. L., y Runyan, D. K. (2008). Psychological abuse between parents: Associations with child maltreatment from a population-based sample, *Child Abuse & Neglect*, 32, 819-829.
- Edleson, J. (1999). Children's witnessing of adult domestic violence, *Journal of Interpersonal Violence*, 14 (8), 839-870.
- Edleson, J. L., Mbilinyi, L. F., Beeman, S. K., y Hagemester, A. K. (2003). How Children are Involved in Adult Domestic Violence, *Journal of Interpersonal Violence*, 18 (1), 18.
- Espinosa, M. A. (2004). *Lashijasehijosdemujeres maltratadas: consecuencias para su desarrollo e integración escolar*. Vitoria- Gasteiz: Instituto Vasco de la Mujer. Gobierno Vasco.
- Expósito, F. (dir.) (2012). *Efectos psicosociales de la violencia de género sobre las víctimas directas e indirectas: Prevención e intervención*. Instituto de la Mujer del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: [http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudiosonline2012/docs/Efectos\\_psicosociales\\_violencia\\_Web\\_853.pdf](http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudiosonline2012/docs/Efectos_psicosociales_violencia_Web_853.pdf)
- Fantuzzo, F., y Mohr, W. (1999). Prevalence and effects of child exposure to domestic violence, *The Future of Children, Domestic violence and children*, 9 (3), 21-31.
- Goodard, C., y Bedi, G. (2010): Intimate Partner Violence and Child Abuse: A Child-Centred Perspective, *Child Abuse Review*, 19, 5-20.
- Graham-Bermann, S. A., Howell, K. H., Lilly, M. M., y Devoe, E. (2010). Mediators and moderators of change in adjustment following intervention for children exposed to intimate partner violence (IPV), *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (9), 1815-1833.
- Graham-Bermann, S. A., Gruber, G., Girz, L., y Howell, K. H. (2009). Factors discriminating among profiles of resilient coping and psychopathology in children exposed to domestic violence, *Child Abuse & Neglect*, 33 (9), 648-660.
- Herrenkohl, T., Sousa, C., Tajima, E., Herrenkohl, R., y Moylan, C. (2008). Intersection of child abuse and children's exposure to domestic violence, *Trauma, Violence & Abuse*, 9 (2), 84-99.
- Holt, S., Buckley, H., y Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature, *Child Abuse and Neglect*, 32, 797-810.
- Huth-Bocks, A., Levendosky, A., y Semel, M. (2001). The direct and indirect effects of domestic violence on young children's intellectual functioning, *Journal of family violence*, 16 (3), 269-290.
- Jayasinghe, S., Jayawardena, P., y Perera, H. (2009). Influence of Intimate Partner Violence on Behaviour, Psychological Status and School Performance of Children in Sri Lanka, *Journal of Family Studies*, 15 (3), 274-283.
- Kernic, M. A., Holt, V. L., Wolf, M. E., McKnight, B., Huebner, C. H., y Rivara, F. P. (2002). Academic and School Health Issues Among Children Exposed to Maternal Intimate Partner Abuse, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156 (6), 549-555.
- Kernic, M. A., Wolf, M. E., Holt, V. L., McKnight, B., Huebner, C. E., y Rivara, F. P. (2003). Behavioral problems among children whose mothers are abused by an intimate partner, *Child abuse and neglect*, 27 (11), 1231-1246.

- Koenen, K. C., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., y Purcell, S. (2003). Domestic violence is associated with environmental suppression of IQ in young children, *Development and psychopathology*, 15 (2), 297-311.
- Losada, J. L., y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Margolin, G. (2005). Children's exposure to violence: exploring developmental pathways to diverse outcomes, *Journal of interpersonal violence*, 20, 72-81.
- Mathias, J. L., Mertin, P. y Murray, A. (1995). The psychological functioning of children from backgrounds of domestic violence, *Australian Psychologist*, 30 (1), 47-56.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., y Samper, P. (2008). *Impacto psicosocial de la violencia de género en las mujeres y sus hijos e hijas. Un estudio empírico en la comunidad valenciana*. Valencia: Fundación de la Comunidad Valenciana frente a la discriminación y malos tratos Tolerancia Cero.
- Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C. y Russo, M. J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems, *Journal of family Violence*, 25 (1), 53-63.
- Øverlien, C. (2010). Children exposed to domestic violence. Conclusions from the literature and challenges ahead, *Journal of social work*, 10 (1), 80-97.
- Patrón, R., y Limiñana, R. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas, *Anales de psicología*, 21 (1), 11-17.
- Peek-Asa, C., Maxwell, L., Stromquist, A., Whitten, P., Limbos, M. A., y Merchant, J. (2007). Does parental physical violence reduce children's standardized test score performance?, *Annals of Epidemiology*, 17 (11), 847-853.
- Perkins, S., y Graham-Bermann, S. (2012). Violence exposure and the development of school-related functioning: Mental health, neurocognition, and learning, *Aggression and Violent Behavior*, 17, 89-98.
- Sepúlveda, A. (2006). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil, *Cuadernos de medicinaforense*, 12 (43), 149-164.
- Skurulsky, R. J. (2000). *The Impact of Intrafamilial and Community Violence on Children's Psychological Adjustment and Academic Achievement* (doctoral dissertation). Marquette University.
- UNICEF y The Body Shop International (2006). Behind Closed Doors: The Impact of Domestic Violence on Children. Londres: UNICEF (Child Protection Section) y The Body Shop International Plc. Recuperado de: [www.unicef.org/protection/files/BehindClosedDoors.pdf](http://www.unicef.org/protection/files/BehindClosedDoors.pdf)
- Westra, B., y Martin, H. P. (1981). Children of battered women. *Maternal-Child Nursing Journal*, 10, 41-54.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. V., Lee, V., McIntyre-Smith, A., y Jaffe, P. G. (2003). The effects of children's exposure to domestic violence: a meta-analysis and critique, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (3), 171-187.
- Ybarra, G., Wilkens, S., y Lieberman, A. (2007). The influence of domestic violence on preschooler behavior and functioning, *Journal of Family Violence*, 22, 33-42.

## Abstract

---

### *Exposure to intimate partner violence and its consequences on student adjustment*

**INTRODUCTION.** Although Spain has made an important deployment of legislative initiatives and techniques to approach intimate partner violence (IPV) in recent years, these ones have been focused

on the women as the victims of abuse, leaving out the center of attention the children of these women and the potential impact of IPV in their psychosocial development. The study, which is part of a research carried out on children and their mothers which were living in sheltered accommodation, analyzes the impact of exposure to IPV in their school adjustment. **METHOD.** The sample consisted of 117 Spanish children and adolescents between 3 and 18 years old and the information has been collected from a questionnaire filled out by the staff who worked at the sheltered centre. **RESULTS.** Some difficulties are noticed in both academic achievement and the adaptation of students to school. It also identifies some variables that seem to have an impact on this problem. **DISCUSSION.** These outcomes evidence the need to pay greater attention to the difficulties presented by these children and the role of educational environment in the support and detection of these difficulties.

**Keywords:** *Family violence, Children, Adolescents, Student adjustment, Academic achievement.*

## Resumé

---

### *L'exposition a la violence de genre et ses repercussions sur l'adaptation scolaire des mineurs*

**INTRODUCTION.** Alors qu'en Espagne, au cours des dernières années, il y a eu un important déploiement des initiatives législatives et techniques pour faire face aux situations de violence de genre, celles-ci ont mis l'accent sur la femme victime de violence, mais n'ont pas situé le foyer d'attention sur les fils mineurs de ces femmes et l'impact potentiel de l'exposition à la violence familiale dans leur développement psychosociale. Cette étude, qui fait partie d'une enquête sur les enfants placés avec leur mère dans les centres d'accueil, analyse l'impact de l'exposition à la violence dans leur adaptation scolaire. **MÉTHODE.** Le prélèvement a été composé de 117 enfants espagnols âgés de 3 à 18 ans et les informations ont été recueillies à partir d'un questionnaire rempli par le personnel du centre. **RÉSULTATS.** On observe des difficultés aussi bien dans l'adaptation scolaire des enfants que dans leur performance. De même, certaines variables qui semblent être particulièrement problématiques en soulignant ce point. **DISCUSSION.** D'après les résultats, il semble nécessaire d'accorder une plus grande attention sur les difficultés présentées par ces enfants et le rôle du secteur de l'éducation dans la détection et le soutien de ces difficultés.

**Mots clés:** *Violence familiale, Enfance, Adolescence, Adaptation scolaire, Performance scolaire.*

## Perfil profesional de las autoras

---

### **Ana María Rosser Limiñana (autora de contacto)**

Doctora en Psicología, es docente e investigadora del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante. Asimismo, es directora del grupo de investigación en Intervención Psicosocial con Familias y Menores (IPSIFAM) y del programa de posgrado en Infancia y Juventud en Riesgo Social de esta universidad. Sus principales líneas de investigación tienen que ver con el estudio de la violencia contra los menores (maltrato infantil, exposición a la violencia de género, etc.) y las medidas de protección a la infancia: acogimiento familiar y adopción. Investigadora

principal del proyecto “Violencia de género: una propuesta de investigación-acción sobre sus repercusiones psicosociales en los hijos e hijas de las víctimas”, de la Universidad de Alicante.

Correo electrónico de contacto: ana.rosser@ua.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Alicante. Dpto. Comunicación y Psicología Social. Campus de San Vicente del raspeig. Ap. 99. E-03080 Alicante.

### **Raquel Suriá Martínez**

Doctora en Psicología y profesora en Departamento de Comunicación y Psicología Social desde 2008 en la Universidad de Alicante y del Equipo de Investigación Psicología Social y Salud (PSS). En el área de Educación, miembro del grupo de investigación Recursos Didácticos Digitales en Psicología Social (GITE) de esta misma universidad. Asimismo es profesora tutor de la UNED, en el área de Psicología del Desarrollo, en el centro asociado de Elche.

Correo electrónico de contacto: raquel.suria@ua.es

### **Esther Villegas Castrillo**

Doctora por la Universidad de Alicante. Profesora de la Universidad de Alicante desde 1985, siendo titular de Escuela Universitaria desde el año 1993. Tiene varias publicaciones relacionadas con el trabajo social con grupo y el trabajo social con menores. En la actualidad, integrante del grupo IPSIFAM (Intervención Psicosocial con Familias y Menores) e investigadora del proyecto “Violencia de género: una propuesta de investigación-acción sobre sus repercusiones psicosociales en los hijos e hijas de las víctimas” de la Universidad de Alicante.

Correo electrónico de contacto: esther.villegas@ua.es



# LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL: VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO CFES-R

## *The role of the social educator: validation of the CFES-R questionnaire*

JOSEP VALLÉS HERRERO Y RAMÓN PÉREZ JUSTE  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67209

Fecha de recepción: 01/12/2013 • Fecha de aceptación: 16/10/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Josep Vallés Herrero. Email: jvalles@tortosa.uned.es

---

**INTRODUCCIÓN.** En este artículo se presenta el cuestionario sobre las funciones del educador social, CFES-R, como instrumento útil y adecuado para el estudio, evaluación e investigación en torno a las funciones genéricas de esa profesión. Su contenido recoge aquellas funciones educativas genéricas que ejercen los profesionales de forma efectiva en pro del bienestar individual y social de los menores vulnerables y personas excluidas socialmente o en riesgo de exclusión. Por otra parte, y dada la necesaria relación entre la formación académica recibida y la capacitación para el ejercicio competente de las funciones profesionales, se aborda, mediante una tabla de especificaciones, su posible utilización como instrumento para la valoración de las mismas. **MÉTODO.** Se ha llevado a cabo una investigación descriptiva y correlacional, con una muestra estatal de 1.242 educadores, en 16 comunidades autónomas. El instrumento, para cuya elaboración y validación se ha acudido a la teoría clásica de los tests, ha sido construido a partir del desarrollo de un modelo teórico basado en el acompañamiento terapéutico o reeducativo a los beneficiarios, diferenciando tres subescalas de funciones: orientadoras, comunitarias y de gestión. **RESULTADOS.** El cuestionario alcanza una elevada fiabilidad, medida con la prueba alfa de Cronbach, y cuenta con suficiente validez de contenido, obtenida a partir de documentos profesionales y a través de paneles de expertos. La fiabilidad global es de .94 y la de sus subescalas integrantes (orientación personal, trabajo comunitario y de gestión) en torno al .90. **DISCUSIÓN.** Los 37 ítems del instrumento presentan mediciones estables y consistentes. Las funciones en torno al acompañamiento reeducativo son relevantes y se demuestra la existencia de la subescala de funciones comunitarias. Requieren de estudios de mayor profundidad las otras subescalas (orientación y gestión). Puede ser un instrumento muy útil en la valoración de la formación académica e, incluso, en la revisión y mejora de los planes de estudio.

**Palabras clave:** *Descripciones de trabajo, Funciones, Educadores, Educación comunitaria, Cuestionarios, Fiabilidad, Validez, Terapéutico.*

---

## Introducción

En España, la titulación de diplomado en Educación Social se concibió como una enseñanza de primer ciclo universitario dirigida a la formación de una figura profesional en el campo de la educación no formal, educación permanente y de adultos, inserción social de las personas desadaptadas y con discapacidad, así como en las distintas acciones socioeducativas (Real Decreto 1420/1991 del Ministerio de Educación).

Recientemente, las universidades se han visto en la necesidad de introducir cambios para adaptar sus planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como reflejó en el año 2007 el monográfico “Pedagogía Social y convergencia europea”, de la *Revista Interuniversitaria-Pedagogía Social*, orientando sus estudios a la adquisición de competencias adecuadas para el ejercicio responsable de una profesión (Guerrero y Calero, 2013), si bien estos cambios no han terminado de implantarse aunque se están realizando esfuerzos para corregir tales disfunciones (Senra, 2012).

En sintonía con esta nueva manera de concebir la formación hemos llevado a cabo una investigación centrada en la dimensión profesionalizadora de los graduados a partir de la entrada en vigor del EEES, que reivindica la necesidad de que la universidad esté atenta a la complejidad de los contextos laborales, que establezca puentes con los profesionales mediante estudios empíricos que contribuyan a la justificación de unas funciones genéricas que permitan un perfil profesional de espectro amplio, con independencia del contexto laboral en que se trabaje.

### Funciones del educador social en el marco de la profesionalización

Desde hace más de una década, especialmente a partir de la creación de la diplomatura, la intervención profesional viene planteándose con

una gran variedad de enfoques y tratamientos que, a su vez, se encuentran integrados en el refuerzo de las competencias como base fundamental de la profesionalización; a estos planteamientos se ha llegado tanto desde el punto de vista de las asociaciones y colegios profesionales de los educadores sociales, como la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES), la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (CGCEES), que sustituye a la anterior ASEDES, como desde los principales teóricos de la Pedagogía Social, entre los que destacamos las obras de Petrus (1997), Quintana (2002), Pérez (2004), Caride (2005) y Sáez y García (2006).

Desde la perspectiva del perfil del educador social, hay estudios que aportan algunas claves respecto al trabajo de educadores; destacamos los de Múgica (1991), Petrus (1993), López de Aróstegi (1995), Santolaria (1997), Romans (2000), Tiana y Sanz (2003), Campillo, Bas y Sáez (2004), Vallés (2009), Moyano (2012) y Varela (2012).

En nuestro caso, se trata de identificar, analizar y valorar funciones educativas genéricas que trabajen de forma efectiva por el bienestar individual y social de los menores vulnerables y personas excluidas socialmente o en riesgo de exclusión. Si bien no son muchas las investigaciones sobre este tema, contamos con análisis teóricos sobre esta cuestión y sobre su relación con la profesionalización (Caride, 2002; Kornbeck, 2002; Planella, 2003; Sáez, 2003; Scarpa y Corrente, 2007; Arandia y otros, 2012 y, especialmente, los editados en relación a Europa por la Oficina Internacional del CGCEES, de Calderón y Gotor, 2013). Tras la consulta de estos documentos, parece que lo que tienen en común los educadores y las educadoras sociales de todo el mundo son una serie de funciones sobre las que hemos querido investigar tratando de comprobar, en nuestro país, el grado de generalidad de las mismas; esta hipótesis no puede verificarse en los escasos documentos de

investigación internacional, como se desprende de búsquedas con ERIC y PROQUEST; con estas bases de datos, a través de los parámetros “*functions AND educators AND (educators, questionnaires)*” se producen 29 resultados. Seleccionamos, por el “*abstract*”, los artículos de Green y Barnes (1989), Utley y Rapport (2002), Dixon, Meier, Brown y Custer (2005), Petitpierre, Lobo, Dietrich, Benz y Adler (2007), Koster y Dengerink (2008), Kenaszchuk, Rykhoff, Collins, McPhail y Van-Soeren (2012). Bajo tales parámetros de búsqueda, aparecen unos perfiles profesionales poco estudiados mediante cuestionarios, además de responder a diferentes denominaciones y en ocasiones sin formación universitaria (p. ej., educadores especializados y auxiliares docentes). Nos sorprende que, a partir de la palabra clave “*educator*” recogida en ERIC, no aparezcan estudios donde se mencionen otras denominaciones profesionales similares, como los educadores profesionales italianos, los psicoeducadores del Canadá o los pedagogos sociales alemanes.

En el artículo de Koster y Dengerink (2008) se presenta la norma holandesa SPR para formadores de docentes como un instrumento para el desarrollo profesional que debe ir actualizándose cada cuatro años. En los recientes debates con los formadores de docentes de otros contextos nacionales se plantea como preferible el marco profesional al de las normas.

Dixon y otros (2005) abordan la importancia de las competencias desempeñadas en el mercado laboral para la formación de profesionales en Jamaica.

El estudio de Ruby (2012) trata un aspecto tan original como llamativo, pues centra su atención en las decisivas funciones de los abuelos, como educadores eficaces que combinan el afecto y el objetivo de una enseñanza compleja como es el idioma materno.

Por su parte, Green y Barnes (1989) analizan mediante un instrumento de evaluación el

papel de auxiliares docentes que históricamente ejercía el clero. La relevancia del trabajo colaborativo como una característica de las relaciones de trabajo efectivas entre los profesionales de educación especial y servicios relacionados en el ámbito educativo se estudia en el artículo de Utley y Rapport (2002).

Las actitudes de colaboración interprofesional son objeto de estudio analizando unos talleres interprofesionales, en Toronto (Canadá), dirigidos a asistentes sociales y estudiantes de salud por Kenaszchuk y otros (2012). Por su parte, Petitpierre y otros (2007) estudiaron en Alemania y Suiza cómo se organiza coordinadamente la prestación de atención y apoyo educativo y terapéutico para niños con profundas discapacidades múltiples.

De todas estas aportaciones parece deducirse la necesidad de la adecuación de la formación al mundo laboral, además de la importancia del trabajo en equipo. Por otra parte, desde esta perspectiva, nuestro planteamiento centrado en la identificación de las funciones profesionales en España nos permitirá valorar la formación académica recibida por los educadores sociales.

### La génesis del CFES-R (*Cuestionario de Funciones del Educador Social Revisado*)

Nuestro cuestionario se enmarca en una investigación concebida para contribuir a evitar el “*síndrome del caballero andante*” (Vallés, 2009), es decir, el de aquel profesional, educador social en este caso, que trabaja en diversos espacios de intervención y no sabe exactamente a qué funciones atenerse al tratarse de una profesión relativamente reciente en nuestro país y al ocupar un espacio profesional creado e institucionalizado a partir de unas necesidades socioeducativas concretas, pero al que llega después de otros profesionales más asentados laboralmente.

La génesis del CFES-R se encuentra en un trabajo previo en el que analizamos las funciones

de los educadores sociales en los servicios sociales de Cataluña<sup>1</sup> mediante el CFES-R 2008. En esta ocasión se amplía el estudio a la mayoría de áreas de intervención de los educadores: social, discapacidad, mayores y menores; por otra parte, el estudio se extiende a todas las comunidades autónomas de España, excepto Cantabria, por carecer entonces de colegio o asociación profesional.

El CFES-R es el resultado de un proceso destinado a profundizar en sus características técnicas, en especial en su fiabilidad y validez de contenido. Es un trabajo singular porque la encuesta ha sido aplicada a educadores que están ejerciendo y tienen un contrato como tales, siendo el primero que centra su objetivo principal en las funciones de los educadores sociales en España.

El cuestionario se centra en el estudio de las funciones genéricas de los educadores sociales, esto es, las tareas y trabajos concretos que delimitan un ámbito de responsabilidad laboral que el profesional es capaz de realizar con cierto nivel de garantía (ASEDES, 2006). A partir de esta idea, nuestro objetivo fue diseñar y validar un instrumento que permitiera identificar las funciones profesionales que ejerce realmente un educador social.

Cabe pensar que tal competencia para el ejercicio profesional tiene como base los aprendizajes significativos adquiridos a través de la formación orientada a tales actividades profesionales. Como consecuencia, nuestro planteamiento sobre la relación entre funciones y competencias es el recogido a continuación:

Aprendizajes significativos (producto de la formación académica) → Funciones (en relación a un contexto laboral y tareas) → Competencias profesionales (saber, saber hacer y saber estar).

Este planteamiento encuentra apoyos en la definición de educación social de ASEDES (2004)<sup>2</sup>, que establece el punto de partida para

pensar y concretar las funciones generales del educador social. En este sentido, definimos como genéricas las funciones que se dan en la mayoría de contextos laborales, apoyándonos fundamentalmente en Cacho (1996)<sup>3</sup>. Para la concreción de las funciones que proponemos en el cuestionario de validación, hemos tenido en cuenta, además, las siguientes propuestas:

- Los inventarios de funciones y ámbitos de intervención que hicieron autores como Múgica (1991), Petrus (1993), López de Aróstegui (1995) y Romans (2000).
- La normativa en Cataluña de los Servicios Sociales (La Ley 4/94 de la Generalitat y los decretos 17/94 y 284/96).
- La propuesta sobre funciones de la Comisión de Expertos de la Generalitat de Cataluña sobre profesionales de los Servicios Sociales de Base (1996).
- El catálogo de las funciones explicitadas por el Catálogo de Funciones y Competencias (2006) elaborado por una Comisión de Expertos de la ASEDES.

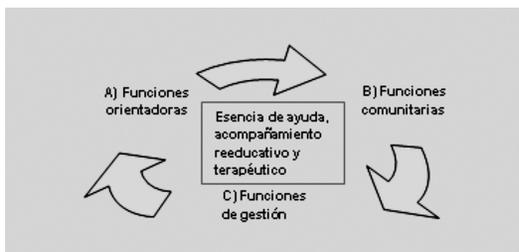
Con estas aportaciones definimos al educador como un profesional cuyas funciones derivan de la finalidad de ayuda en el proceso de desarrollo personal y socialización de los beneficiarios de su intervención. En este proceso, en coherencia con nuestra base teórica, preguntamos a los educadores sociales, con vinculación laboral, sobre las funciones que ejercen, agrupadas en los tres bloques o ámbitos que mostramos en la figura 1 y que se convertirán en dimensiones en el cuestionario, con su propia especificidad.

**FIGURA 1. Funciones profesionales del educador social**

Funciones profesionales	Ámbito de incidencia
Orientadoras	Personal y familiar
Comunitarias	Grupal
De gestión	Institucional

El cuestionario tiene como referencia un modelo teórico, el presentado en la figura 2. En el centro encontramos la esencia o naturaleza de la educación social, la ayuda, que consiste en el acompañamiento reeducativo y terapéutico. Este es, según nuestra investigación empírica, el núcleo central de la polivalencia que permite reflexionar sobre las otras funciones, de orientación, comunitarias y de gestión que se hallan en la naturaleza de la acción del educador, y en la relación que establece con los sujetos de la educación más allá de lo escolar y de la formación reglada.

**FIGURA 2. Esencia y funciones polivalentes de los educadores sociales**



## Metodología

### Diseño

Atendiendo a las características de nuestro trabajo, en particular al tipo y cantidad de información a recoger, número de sujetos a los que acudir y aspectos como su dispersión y diversidad, elegimos la metodología de encuesta frente a otras técnicas como la observación, participante o no, las entrevistas o los grupos focales.

La elaboración del CFES-R se orientó a constatar empíricamente, con métodos y técnicas propios de la teoría clásica de los tests (TCT) y de un estudio descriptivo y correlacional mediante técnica de encuesta, si es posible hablar con el debido rigor de funciones genéricas de los educadores sociales, es decir, de

aquellas comunes a cualquier contexto laboral<sup>4</sup>. A tal efecto, hemos construido el modelo teórico, ya presentado en la figura 2, para elaborar la estructura del cuestionario, esperando que de las respuestas recogidas, podamos inferir la realidad sobre las funciones desempeñadas. El análisis de datos ha sido fundamentalmente cuantitativo habiéndose aplicado técnicas descriptivas multivariantes, en concreto un análisis factorial exploratorio destinado a conocer la estructura factorial del cuestionario. De gran importancia han resultado los análisis de validez a través del panel de expertos y de fiabilidad (alfa de Cronbach). Además se ha examinado el *Index of Fit for Factor Scales* (IFFS) de Fleming que permite valorar la relevancia de las subescalas.

### Instrumento

A partir de este modelo se elaboraron los ítems integrantes del CFES en su versión inicial para expertos, que evolucionó en el CFES-R 2008, para los servicios sociales de base, y en el definitivo CFES-R 2009, con 37 ítems, siguiendo las fases propuestas por Sierra (1988: 306): formulación de objetivos, fijación de dimensiones, variables e indicadores y planificación del contenido del cuestionario. Organizamos las funciones en tres grandes bloques: el de funciones orientadoras (ítems 1-8), el de las comunitarias (ítems 9-19), que consideramos socio-educativas, y el de las de gestión (ítems 20-37), que catalogamos como instrumentales, al servicio de las anteriores.

### Muestra, población y aplicación del instrumento

El cuestionario se aplicó a una muestra de sujetos, seleccionados mediante muestreo estratificado por comunidades autónomas (tabla 1). Fueron los colegios profesionales de las comunidades autónomas los que distribuyeron entre sus colegiados los cuestionarios que les fueron

asignados y llevaron a cabo la reposición de los no presentados.

El muestreo, con la colaboración del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España —CGCEES—, es estatal

y representa a nuestra población de estudio —los educadores y las educadoras— segmentada en colegios o asociaciones profesionales por comunidades autónomas. Elegimos este muestreo al estar la población de estudio dividida en colegios o asociaciones profesionales que se

**TABLA 1. Distribución y error estimado del muestreo obtenido**

		Muestreo		
		Colegiados	Deseado	Obtenido 01/05/2010
CEESG	Galicia	1.070	102	106
CEESC	Cataluña	3.800	364	359
CEESIB	Baleares	493	47	78
CESCLM	Castilla-La Mancha	514	49	82
CEESCYL	Castilla León	652	63	68
CEES Aragón	Aragón	786	75	31
GHEE-CEESPV	País Vasco	493	47	68
COEESCV	Valencia	1.110	106	55
CPESRM	Murcia	610	58	55
COPESA	Andalucía	1.420	136	89
APESPA	Asturias	50	5	5
ACAES	Canarias y Tenerife	58	6	6
APESC	Canarias y Tenerife	52	5	5
APES-NAVARRA	Navarra	94	9	11
APES LA RIOJA	Rioja	40	4	14
AMES	Madrid	222	21	61
AEXES	Extremadura	150	14	49
<b>TOTAL</b>		<b>11.614</b>	<b>1.111</b>	<b>1.242</b>
Muestreo real inferior al ideal				
Muestreo real superior al ideal				
A nivel global				
Error para 95% de NC 2,6%				
Error para 97% de NC 2,9%				
Aragón Valencia Andalucía				
Error para 95% de NC 17,3% 12,9% 10,1%				
Error para 97% de NC 19,1% 14,3% 11,1%				

suponen con cierta variación con respecto a las opiniones sobre las funciones o características que se van a estudiar. A cada uno de estos estratos se les asignó una cuota que determinó el número de miembros del mismo que supondría la muestra ideal a conseguir.

Los cuestionarios fueron enviados a una muestra de 1111 educadores sociales y distribuidos dentro de cada comunidad autónoma que actuaba como estrato, con asignación proporcional al número de sus profesionales; el valor citado se obtiene a partir de la tabla de Tagliacarne, para  $p = q$  (50/50), con un margen de error del 3% y un nivel de confianza del 95.5% ( $2\sigma$ ). El cuestionario lo dirigimos a educadores en las áreas de actuación seleccionadas (Social, Menores, Discapacitados y Personas Adultas). Tras la reposición de los no implementados los colegios profesionales remitieron un total de 1242 cuestionarios, lo que supone un margen de error del 2,6% y un nivel de confianza del 95,5% ( $2\sigma$ ).

## Resultados

La calidad de un instrumento de recogida de datos depende fundamentalmente de su grado de validez y fiabilidad. En relación con la primera se ha tratado de una validez de contenido establecida por el procedimiento de juicio de expertos. En cuanto a la fiabilidad, ha sido calculada mediante el alfa de Cronbach.

### Aproximación a la estructura factorial del cuestionario

Además del estudio sobre la validez y fiabilidad se han realizado otros de interés, destacando los relativos a las correlaciones ítem-total, que presentamos más adelante, y el acercamiento a la estructura factorial del cuestionario, de la que se presentan los datos más significativos, entre otros que la matriz de correlaciones cumple con las condiciones para su factorización; la

medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin se aproxima a 1 (.905) y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa (.000) con un alto valor de ji-cuadrado (23784.150). Por el procedimiento de componentes principales, se extraen ocho factores, siendo el más importante de ellos el de *Estrategias de intervención en la comunidad*.

El método de extracción elegido fue el de análisis de componentes principales y el de rotación ortogonal Varimax según Kaiser, de cara a acercarnos a la estructura simple de más fácil interpretación (Gil, 2003). Aplicando el criterio de Kaiser (1960) se han retenido los ocho que se pueden apreciar en la tabla 2, siendo el más importante de ellos el de *Estrategias de intervención en la comunidad*.

**TABLA 2. Varianza total explicada por los ocho factores finalmente retenidos**

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11.844	32,012	32,012
2	3.369	9,106	41,118
3	2.578	6,967	48,084
4	1.611	4,355	52,439
5	1.407	3,803	56,242
6	1.282	3,464	59,706
7	1.055	2,853	62,559
8	1.016	2,746	65,305

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Con la finalidad de facilitar la interpretación de los factores se acude a la denominada *estructura simple*, según Thurstone, para lo cual se procedió a obtener la matriz factorial rotada (tabla 3), mediante la que se pueden apreciar cuáles son las variables (ítems) con mayor peso en cada factor, lo que, una vez examinado el contenido

de cada uno de ellos, facilita su comprensión y denominación. La tabla 3 muestra la denominada matriz R ordenada, en la que se eliminan aquellas variables con saturaciones inferiores a .35 para facilitar la interpretación.

**TABLA 3. Matriz rotada ordenada**

Ítems	Factores*							
	1	2	3	4	5	6	7	8
9	.71							
10	.74							
11	.78							
12	.83							
13	.86							
14	.615							
15	.55							
20		.44						
26		.70						
27		.77						
28		.66						
5			.46					
6			.73					
7			.78					
22			.61					
24			.51					
30				.53				
32				.59				
33				.75				
35				.51				
36				.46				
1					.73			
2					.76			
3					.46			
4					.61			
31					.64			
37					.57			
23						.60		
25						.60		
17							.59	
18							.76	
19							.55	
21								.66

\* Se han excluido las cargas factoriales < .35.

Como resumen de lo anterior, en la tabla 4 se presentan los ocho factores alcanzados, con indicación de la denominación atribuida y de los ítems que los saturan.

**TABLA 4. Resumen de factores del análisis factorial**

**Factor 1: estrategias de intervención en la comunidad**

Ítems: b9, b10, b11, b12, b13, b14, b15. IFFS =.64

**Factor 2: optimización de la intervención**

Ítems: c20, c26, c27, c28. IFFS =.44

**Factor 3: estrategias de intervención individualizada**

Ítems: a5, a6, a7, c22, c24. IFFS =.53

**Factor 4: orientación institucional**

Ítems: c 30, c32, c33, c35, c36. IFFS =.54

**Factor 5: función de apoyo o terapéutica**

Ítems: a1, a2, a3, a4. IFFS =.58

**Factor 6: coordinación con otros profesionales**

Ítems: c23, c25, c31, c 37. IFFS =.50

**Factor 7: optimización del trabajo comunitario**

Ítems: b17, b18, b19. IFFS =.49

**Factor 8: poco preciso**

Ítem: c21. IFFS =.23

Del análisis de los datos llegamos a la conclusión de que, en propiedad, solo podemos hablar de una subescala aceptable empíricamente, la que define el primer factor, con valores de IFFS superiores a .6, con los ítems del 9 al 15 que explican el 32,012% de varianza total. Estos ítems forman parte de la subescala B de trabajo comunitario, a la que en nuestro cuestionario añadíamos los ítems 16, 17, 18 y 19, todos, excepto el 16, en el factor siete que cuenta con valores de IFFS discretos. A nuestro juicio, no resulta inapropiado, dado su contenido, agruparlos en una subescala.

Por otra parte, los factores dos, cuatro, cinco y seis no presentan incompatibilidades con

nuestras subescalas, ya que agrupan variables de forma coherente a las de orientación (A) y gestión (C) aunque el IFFS no es suficientemente elevado. Teniendo en cuenta que los 8 factores explican el 65,305% de la varianza total podemos hablar de unos resultados que, en conjunto, resultan moderadamente compatibles en términos estadísticos con el modelo propuesto.

### Validez

El proceso de validación se ha realizado a través de dos fases. Al confeccionar el CFES-R 2008 para su aplicación en el estudio de los Servicios Sociales, fue validado mediante el criterio de expertos. Estos validaron la redacción de los ítems, la claridad y la pertinencia de cada ítem a las funciones de la figura 1.

En una segunda fase, orientada al estudio sobre diversas áreas de intervención, adaptamos el anterior cuestionario, que pasó a denominarse CFES-R 2009. A tal efecto, se aplicó a un grupo piloto de 40 educadores en diferentes contextos profesionales (10 del área social, 10 que trabajaban con discapacitados, 10 con menores y 10 con adultos) todos ellos con cinco o más años de ejercicio profesional, a fin de ajustar su adecuación semántica y su pertinencia a los objetivos del mismo. Los resultados de dicho análisis se consideran satisfactorios por existir un consenso con la propuesta final del cuestionario, cuestión muy importante en el proceso de construcción.

### Juicio de expertos

El cuestionario piloto CFES-Cuestionario para expertos<sup>5</sup> fue sometido a juicio 20 expertos: 9 doctores (6 profesores universitarios de la UNED, dos de la Rovira y Virgili y uno de la Universidad de Castilla La Mancha) y 11 expertos técnicos (educadores sociales, trabajadores sociales y directores de servicios sociales, con

más de cinco años de ejercicio profesional) para decidir sobre su validez de contenido. Valoraron la claridad en la redacción de los ítems, la suficiencia de ítems para medir las funciones genéricas y las tres subescalas del cuestionario, el grado de coherencia entre todos los elementos del mismo, la adecuación de las opciones de respuesta, la extensión del cuestionario y su diseño. Se incorporaron al instrumento los ítems que alcanzaban al menos un acuerdo del 80%.

A partir del análisis de datos de los expertos, generamos la versión inicial CFES-R 2008. De las observaciones cualitativas se desprenden una serie de mejoras, que especificamos a continuación en la figura 3.

### FIGURA 3. Observaciones cualitativas de los expertos en CFES-R 2008

#### Cambios en el CFES por observaciones cualitativas de los expertos

- a) Es necesario priorizar el trabajo en menores pero también intervenir, detectar y orientar en situaciones de exclusión social, independientemente de la edad (ítems 1, 5 y 15)
- b) El ítem 16 es muy parecido al 19, por lo que se suprime
- c) Los ítems 29 y 30 son muy parecidos, por lo que se unifican en uno (el actual 29)
- d) El actual 30 es un ítem nuevo a propuesta de los expertos: "Participación activa en formación y reciclaje profesional"
- e) El anterior 26 se mejora en su redacción y se ubica en el apartado B, pasando a ser el nº 16
- f) El 26 es un ítem nuevo surgido del proceso de validación: "Participación en la supervisión, contrastes y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención"
- g) Para finalizar, el ítem 37 hace referencia a la participación en procesos de contrataciones de personal se incluye por tratarse de una función que no nos aparece como genérica, por falta de consenso, y las puntuaciones bajas obtenidas contribuyen a comprobar la coherencia del cuestionario en el proceso de recogida de datos

### Descriptivos del proceso de validación

Junto a lo anterior se ofrece información analítica sobre los ítems, destacando el hecho de que todos ellos presentan un rango de medianas entre 3 y 5 y con las frecuencias acumuladas de las puntuaciones favorables de los expertos al instrumento ( $\geq 3$ ) entre el 75% y el 95%. Los detallados en la tabla 5 son los que han sido objeto de revisión por presentar sus medianas valores  $\leq 3$ , en el 15% y más de las valoraciones de los expertos.

Globalmente constatamos que el cuestionario es razonablemente válido, ya que la mayoría de medianas de cada ítem es de 4 o 5, con la excepción del ítem 6, que puntúa 3 y que ha sido profundamente modificado en atención a las sugerencias formuladas. Otro aspecto que se ha tenido en cuenta ha sido la frecuencia, ya que supone el grado de consenso y homogeneidad en las puntuaciones. En la figura 4 resumimos las aportaciones surgidas de todas estas valoraciones.

A partir de la aplicación a una muestra de 40 educadores, 10 por área de intervención, para ver las dificultades de implementación y adecuación semántica del cuestionario a los diversos contextos profesionales, realizamos los siguientes cambios para obtener el definitivo CFES-R 2009, reflejados en la figura 5.

**FIGURA 4. Diferencias entre CFES y CFES-R 2008**

#### Resumen diferencias entre CFES y CFES-R 2008

Mejora de las instrucciones de implementación (p. 1)  
 Introducción de tres bloques: A, B y C para ayudar a diferenciar las funciones  
 Funciones modificadas en el CFES-R 2008: A1, A5, A6, B13, B15, B16, C20, C26, C29, C30, C32, C37

**FIGURA 5. Diferencias entre CFES-R 2008 y CFES-R 2009**

#### Diferencias entre CFES-R 2008 y CFES-R 2009

Funciones 1 y 5: suprimimos “priorizando menores”. En la 5 añadimos “acompañamiento” —se indica como competencia en los nuevos planes de grado—  
 Función 2: reformulamos para comprensión más generalizada en “Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares por parte de entidades, instituciones y otros servicios”. Suprimimos “medio abierto” por ser un concepto restringido a Servicios Sociales  
 Funciones 14, 15, 16, 33 y 36: cambiamos “menores” por “usuarios”  
 Función 19: añadimos “profesionales”  
 Función 22: sustituimos “segundo nivel” por “otros niveles”

**TABLA 5. Descriptivos del proceso de validación**

ÍTEM	N	Minimum	Maximum	Mediana	Fa puntuaciones bajas*
5	20	1	5	4.5	25%
6	20	2	5	3	20%
13	20	1	5	5	15%
16	20	1	5	5	15%
20	20	2	5	4	20%
32	20	1	5	4.5	20%
N válidos	20				

\* Fa, se trata de la frecuencia acumulada de puntuaciones bajas (incluye valores n=1 y n=2).

**FIGURA 5. Diferencias entre CFES-R 2008 y CFES-R 2009 (cont.)**

**Diferencias entre CFES-R 2008 y CFES-R 2009**

Función 24: reformulamos en “Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios”. Suprimimos por lo que respecta a servicios del primer nivel ya que esta afirmación solo tiene sentido en los Servicios Sociales

Función 35: cambiamos “Servicios Sociales” por “nuestra institución”

**Aplicación a un grupo piloto y contraste con las competencias específicas de Grado para confeccionar el CFES-R 2009**

La desaparición de la diplomatura y la creación del Grado en Educación Social nos plantearon el problema de la adecuación del cuestionario para el segundo de los objetivos de nuestro trabajo.

Por ello, hemos realizado un acercamiento a la validación a partir de los estudios de Grado de Educación Social, que, necesariamente, deberá ser profundizado. Hemos contrastado las 20 competencias específicas establecidas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)<sup>6</sup> con nuestro cuestionario recogiendo

el juicio técnico de tres profesores universitarios cuyo campo de especialización es el de los métodos de investigación y diagnóstico en educación. Hemos seleccionado la UNED por su ámbito nacional y por la dispersión de los profesionales que forma a través de todo el territorio. Sus valoraciones, recogidas en septiembre de 2011, quedan recogidas esquemáticamente en la figura 6, en cuyo interior aparecen los números de los ítems que tratan de valorar cada cruce de competencias y funciones.

De los resultados del mismo se desprende que todas las competencias de Grado se relacionan con las funciones genéricas que hemos definido en el proceso de validación, por lo que, en una primera aproximación y con la debida prudencia, consideramos que disponemos de un instrumento suficientemente válido para su utilización en este contexto.

**Fiabilidad de la escala**

El alfa de Cronbach permite cuantificar el nivel de fiabilidad de nuestro cuestionario sobre funciones generales del educador social, construido a partir de las 37 variables recogidas en el mismo. En particular, estas presentan mediciones estables y consistentes, con un elevado nivel de correlación entre ellas, como se desprende de los

**FIGURA 6. Competencias específicas versus funciones del CFES-R 2009**

Comp.	Funciones	Comp.	Funciones	Comp.	Funciones	Comp.	Funciones
1	9, 11, 32, 36	6	20, 28, 32, 34, 35, 37	11	5, 9	16	11, 23, 25, 27, 28
2	1, 2, 3, 5	7	3, 8, 11	12	18	17	26
3	3	8	19, 26, 27, 28, 31	13	30, 31	18	8
4	10, 13	9	11, 18	14	4, 5, 12, 16, 21, 22, 23, 24, 25	19	10, 11, 17, 33
5	11, 13	10	13, 29, 34	15	11, 23, 25, 27, 28	20	14, 20, 30

Fuente: Guía del Grado en Educación Social de la UNED.

datos de nuestra investigación. Las correlaciones entre ítem y total tienen un rango entre .381 y .671. Por otra parte, los coeficientes de fiabilidad obtenidos son: para el cuestionario global: .94; para las subescalas: .84 (A), .89 (B) y .90 (C), como observamos en la tabla 6.

**TABLA 6. Correlación de los ítems y fiabilidad de las tres subescalas**

Subescalas	Alfa de Cronbach	Correlación elemento-total corregida*	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento*
A	.84	[.490- .654]	[.807- .828]
B	.89	[.407- .752]	[.871- .890]
C	.90	[.491- .689]	[.894- .902]

\* Puntuaciones en intervalos globales de cada subescala.

En los tres casos se da una fiabilidad elevada, mayor de .8, lo que es más que suficiente como garantía de fiabilidad de cada subescala. En nuestro cuestionario los valores de correlación de los ítems respecto a la puntuación total son superiores a .35, con un nivel de significación de .01 o superior, excepto el ítem tres que puntúa .344.

En resumen: buenos índices de fiabilidad y correlaciones ítem-total superiores a .35, lo que representa un instrumento altamente fiable en general y en las subescalas.

## Discusión

Nuestro instrumento para medir las funciones genéricas del educador social responde a un planteamiento de esta profesión en España; de hecho no hemos localizado, ni en nuestro país ni en otros, estudios empíricos, basados en cuestionarios, que atiendan a ese objetivo de la investigación. No obstante, a partir de la bibliografía relacionada, hemos constatado que el

acompañamiento educativo que realizan estos profesionales es de suma importancia (Planella, 2003) como se deduce de nuestra investigación. También es relevante que el trabajo comunitario constituye una subescala empíricamente demostrada con valores IFFS superiores a .6; en este sentido, varios autores resaltan la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo en los educadores (Green y Barnes, 1989; Kenaszchuk y otros, 2012; Petitpierre y otros, 2007).

En relación con otros trabajos realizados sobre esta profesión y con otros objetivos, nuestra investigación aporta un muestreo estatal y la recogida de datos, de profesionales representativos de los diferentes colegios profesionales en activo, contratados específicamente como educadores. En este aspecto coincidimos con Dixon y otros (2005) y Koster y Dengerink (2008) que dan gran importancia a las funciones realizadas en contextos laborales para su aplicación posterior a la formación de profesionales competentes.

## Conclusiones y prospectiva de investigación

El Cuestionario CFES, una vez construido, validado, registrado<sup>7</sup> y contrastado por su puesta en práctica, permite usos de innegable utilidad. Este cuestionario ha sido diseñado para identificar las funciones genéricas profesionales de los educadores en España. Si los datos empíricos aportados nos hacen pensar en un instrumento con razonable calidad, los datos disponibles desde su construcción nos alientan a seguir mejorándolo. En efecto: por una parte, contamos con datos sobre el elevado número de consultas del mismo y de sus resultados, expuestos en Vallés (2009, 2011) y en diferentes plataformas académicas y profesionales (se contabilizan más de 6.000 descargas).

A nuestro juicio, su utilidad fundamental consiste en reflejar globalmente las funciones genéricas de un contexto laboral o de un área de

intervención. Una utilidad añadida, justamente en estos momentos en que ANECA está procediendo a la revisión de los planes de estudio, es la relativa al análisis de la relación existente entre la formación recibida y las funciones profesionales realmente ejercidas. Un ejemplo prospectivo del cuestionario es su uso a través de una tabla de especificaciones. Nuestro planteamiento, al respecto de esta tabla, se fundamenta en que las funciones profesionales se ejercen merced a los aprendizajes realizados y en relación a unas competencias adquiridas, por lo que se trata de una tabla coherente con nuestra investigación.

Dados nuestros planteamientos en torno a la relación entre la competencia profesional, las funciones que integran la profesión y la formación académica a los que nos hemos referido en la base teórica del cuestionario, y para dar la adecuada respuesta al segundo de nuestros objetivos —constatar la adecuación de la formación académica a la competencia profesional— se construyó una tabla de especificaciones en la que se relacionaban las asignaturas de la Diplomatura en Educación Social de la UNED con las competencias en las que debían ser formados los alumnos. En nuestro caso, en un eje, detallamos las asignaturas de la carrera

de Educación Social, y en el otro, las competencias cristalizadas en los documentos de ANECA (2005), ASEDES (2006) y Senra (2006).

En la tabla de especificaciones, los números que aparecen en las intersecciones entre contenidos y competencias se refieren a los ítems destinados a medir las funciones, que pueden leerse en el cuestionario CFES-R 2009 que figura en el Anexo.

La tabla presentada nos permite proceder a la valoración de las asignaturas de la diplomatura (nos hemos fijado en los resultados de aprendizaje) y su análisis con base en nuestro instrumento. Veámosla en los anexos.

Por último, queremos resaltar la conveniencia de una nueva validación directa y detallada abordando la relación de cada uno de los ítems con las competencias del grado y con las funciones profesionales ejercidas en diversos contextos. Esta nueva validación permitiría confirmar, en el caso de ser positiva, su validez en el contexto profesional y académico actual, ampliando el último trabajo llevado a cabo por los tres expertos universitarios, tomando como referencia las competencias del Grado de Educación Social en la UNED.

---

## Notas

<sup>1</sup> Las conclusiones de este estudio las publicamos en la parte 1ª del libro *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*, año 2009, editorial Pirámide.

<sup>2</sup> Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

<sup>3</sup> Para definir los contextos laborales mayoritarios partimos de la investigación de Cacho (1996), siendo estos del área social, del menor, de atención a personas con discapacidad y atención a personas adultas (incluye a mayores).

<sup>4</sup> La mayoría de encuestados no cuestiona la existencia de funciones genéricas aunque, por algunas respuestas cualitativas, apreciamos en el 10% de los casos de nuestra muestra cierta resistencia a contestar según nuestra propuesta.

<sup>5</sup> Cuestionario de análisis de las funciones del Educador (-a) Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña: CFES. Ejemplar de validación. Disponible en: <<http://pepvalles.blogspot.com.es/2013/11/blog-post.html>>

<sup>6</sup> Competencias específicas del grado de Educación Social de la UNED disponibles en: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,24265331&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&idContenido=3](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24265331&_dad=portal&_schema=PORTAL&idContenido=3)

<sup>7</sup> El CFES consta, como obra científica, en el Registro de la Propiedad Intelectual de la Generalitat de Cataluña con el nº de asiento registral 02/2012/2599.

## Referencias bibliográficas

---

- ANECA (2004). Título de grado en pedagogía y educación social. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf) >
- Arandia, M., Fernández-Fernández, I., Alonso, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Ramiro, A., Aguirre, N., y otros (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca, *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2012, 505-529.
- ASEDES (2004). Hacia una Definición de Educación Social. Recuperado de [https://www.google.es/url?sa=t&rc=tj&q=&src=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CE4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eduso.net%2Fred%2Fdefinicion.htm&ei=t6KKUtmGKMPfswaX64GoCw&usg=AFQjCNHSA8cZfOlkRj48XFqpp5JLd7in0A&sig2=NFOKp5bDNQgjBYP6J\\_5nvg](https://www.google.es/url?sa=t&rc=tj&q=&src=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CE4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eduso.net%2Fred%2Fdefinicion.htm&ei=t6KKUtmGKMPfswaX64GoCw&usg=AFQjCNHSA8cZfOlkRj48XFqpp5JLd7in0A&sig2=NFOKp5bDNQgjBYP6J_5nvg)
- ASEDES (2006). Catálogo de funciones y competencias. Recuperado de [https://www.google.es/url?sa=t&rc=tj&q=&src=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eduso.net%2Farchivos%2Ffuncionesycompetencias.doc&ei=R6KKUpziNo\\_FswbJw4DgCg&usg=AFQjCNET26dJ6YU0Ba65gjQO8UIgUjaOcA&sig2=j-\\_srr02tA14HgkgoPctg&bvm=bv.56643336,d.Yms](https://www.google.es/url?sa=t&rc=tj&q=&src=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eduso.net%2Farchivos%2Ffuncionesycompetencias.doc&ei=R6KKUpziNo_FswbJw4DgCg&usg=AFQjCNET26dJ6YU0Ba65gjQO8UIgUjaOcA&sig2=j-_srr02tA14HgkgoPctg&bvm=bv.56643336,d.Yms)
- Cacho, X. (1996). *Leducadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.
- Calderón, M. J., y Gotor, V. (coords.) (2013). La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado. Barcelona: *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCE-ES)*.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Dixon, R., Meier, R. L., Brown, D. C., y Custer, R. L. (2005). The Critical Entrepreneurial Competencies Required by Instructors from Institution-Based Enterprises: A Jamaican Study. *Journal of Industrial Teacher Education* 42.4, 25-51. Recuperado de: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v42n4/dixon.html>
- Gil, J. A. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Vol. III: Análisis Multivariante*. Madrid: UNED.
- Green, J. E., y Barnes, D. L. (1989). Do Your "Aides" Aid Instruction? A Tool for Assessing the Use of Paraprofessionals as Instructional Assistants, *Teacher Educator*, 24 (3), 2-9.
- Guerrero, E., y Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social, *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 73-91.
- Kenaszchuk, C., Rykhoff, M., Collins, L., McPhail, S., y Van-Soeren, M. (2012). Positive and Null Effects of Interprofessional Education on Attitudes toward Interprofessional Learning and Collaboration, *Advances in Health Sciences Education*, 17 (5), 651-669. doi: 10.1007/s10459-011-9341-0

- Kornbeck, J. (2002). Reflections on the exportability of social pedagogy and its possible limits, *Social Work in Europe*, 9 (2).
- Koster, B., y Dengerink, J. J. (2008). Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands, *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 135-149. doi: 10.1080/02619760802000115
- López de Aróstegui, R. (1995). *El perfil profesional del Educador y la Educadora Social en Euskadi*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Múgica, J. (1991). *Imagen del educador desde la Asociación Agintzari*. Bilbao: Geuk - Asociación de Educadores Especializados.
- Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005). *Plataforma común para las educadoras y los Educadores sociales en Europa*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Pérez, G. (2004). *Pedagogía Social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petitpierre, G., Lobo, D., Dietrich, A., Benz, M., y Adler, J. (2007). Integration of Education and Care Given to Children with Profound Multiple Disabilities in Switzerland, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4 (2), 141-151.
- Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador social. En J. Sáez (coord.), *El educador social* (pp. 165-214). Murcia: Universidad de Murcia.
- Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. En A. Petrus (ed.), *Pedagogía Social*, (pp. 9-39). Barcelona: Ariel.
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social, *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33.
- Quintana, J. M., Montoya, J. M., y Lebrero, M<sup>a</sup> P. (2002). *Pedagogía Social*. Madrid: UNED.
- Romans, M. (2000). Funciones y competencias del Educador Social. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla, *De profesión: educador(a) social* (pp. 151-185). Barcelona. Paidós.
- Ruby, M (2012). The Role of a Grandmother in Maintaining Bangla with Her Granddaughter in East London, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (1), 67-83.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J., y García, J. (2006). *Pensar en la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scarpa, P., y Corrente, M. (2007). La dimensión europea del educador social. En *Revista de Pedagogía Social – SIPS*, nº 14, tercera época, 63-65.
- Senra, M. (2006). Valoración de las competencias profesionales específicas del Educador Social. En E. de Lara y J. Quintanal (coords.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 135-142). Madrid: Dykinson.
- Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid: UNED/Sanz y Torres.
- Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Tiana, A., y Sanz, F. (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- Utley, B., y Rapport, M. K. (2002). Essential Elements of Effective Teamwork: Shared Understanding and Differences between Special Educators and Related Service Providers. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 20 (2), 9-47. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842018.pdf>
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social: intervención en los servicios sociales*. Madrid: Pirámide.

- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones del educador en España* (tesis doctoral). Madrid: UNED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Jvalles>
- Varela, L. (2012). *La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios* (tesis doctoral). Santiago de Compostela: USC. Recuperado de <http://dspace.usc.es/handle/10347/8169>

## Anexos

---

### Cuestionario de análisis de las funciones del Educador(-a) Social en España

#### Instrucciones para su administración:

Antes de responder al cuestionario lea atentamente las siguientes instrucciones:

1. **Objetivo** de este cuestionario es analizar las funciones del Educador (a) Social en diversas áreas de actuación: social, personas adultas, menores o discapacitados en España. Se pretende discriminar las funciones más importantes.
2. **Destinatarios:** Está dirigido a los educadores sociales o habilitados que estén contratados como educadores que trabajen en las áreas: social, personas adultas, menores o discapacitados, en España.
3. **Instrucciones para contestar el cuestionario:**
  - 3.1. Comience completando los datos personales para posteriormente responder al cuestionario —si lo contesta con el ordenador se le activarán las opciones en X o numéricas al clicar encima de la casilla—.
  - 3.2. El cuestionario está pensado para rellenar de diversas formas (a su elección):
    - a) por separado y de forma independiente por un educador
    - b) por varios educadores del equipo conjuntamente
  - 3.3. Cada una de las afirmaciones del cuestionario describen las funciones óptimas que deben poseer los/as educadores/as. Marque con una “X” la casilla correspondiente según la frecuencia o intensidad con la que se cumple esa afirmación en su equipo. Responda de acuerdo con la siguiente escala:
    - 1: Nada
    - 2: Muy poco
    - 3: Algo
    - 4: Bastante
    - 5: Mucho
  - 3.4. Se ruega responda a todos los ítems. No existen respuestas verdaderas o falsas. Puede realizar los comentarios que considere oportunos a las cuestiones planteadas en el apartado final de sugerencias

I. Datos personales y profesionales

Tipología del encuestado: Educador/a   
Equipo (especificar nº de educadores del equipo)

---

Tipología de trabajo

Área social:

Marque con una cruz su lugar de trabajo. Si se considera de estas áreas de actuación pero su lugar de trabajo no figura puede contestar en "otros" y especificarlo a continuación :

- Prevención de la exclusión social, la violencia y las toxicomanías
- Rehabilitación de toxicomanías
- Instituciones penitenciarias
- Instituciones de bienestar social
- Atención a la familia
- Centros de acogida a mujeres maltratadas
- Asociaciones de usuarios y consumidores
- Programas de atención y orientación a inmigrantes
- Otros

Otros:...

Área de educación de personas adultas:

- Centros de día
- Centros de educación de personas adultas
- Residencias para personas adultas
- Hogares de jubilados
- Programas para la inserción laboral de la mujer
- Otros

Área del menor:

- Centros de reforma de menores conflictivos
- Hogares protegidos para menores
- Residencias para menores
- Otros

Área de atención a personas con discapacidad:

- Residencias específicas para personas con discapacidad
  - Asociaciones de ayuda a personas con discapacidad
  - Centros Ocupacionales
  - Centros Especiales de Empleo
  - Otros
- 

Comunidad autónoma donde ejerce la profesión:

---

Años de experiencia como educador/a:

---

CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR(-A) SOCIAL EN ESPAÑA, CFES-R 2009

A) En relación con el trabajo individual y grupal

	1	2	3	4	5
1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias.	<input type="checkbox"/>				
2. Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios.	<input type="checkbox"/>				
3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.	<input type="checkbox"/>				
4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.	<input type="checkbox"/>				
5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.	<input type="checkbox"/>				
6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos.	<input type="checkbox"/>				
7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social	<input type="checkbox"/>				
8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.	<input type="checkbox"/>				

B) En relación con el trabajo comunitario

	1	2	3	4	5
9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.	<input type="checkbox"/>				
10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.	<input type="checkbox"/>				
11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.	<input type="checkbox"/>				
12. Información y orientación de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.	<input type="checkbox"/>				
13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora en el nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.	<input type="checkbox"/>				
14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios.	<input type="checkbox"/>				
15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para nuestros usuarios y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social.	<input type="checkbox"/>				
16. Selección de los usuarios para cada proyecto.	<input type="checkbox"/>				

17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.	<input type="checkbox"/>				
18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.	<input type="checkbox"/>				
19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.	<input type="checkbox"/>				

C) En relación con el trabajo en equipo y los encargos institucionales

	1	2	3	4	5
20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.	<input type="checkbox"/>				
21. Coordinación con el resto de los servicios del mismo nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.	<input type="checkbox"/>				
22. Derivación de los casos a los Servicios de otros niveles.	<input type="checkbox"/>				
23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.	<input type="checkbox"/>				
24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios.	<input type="checkbox"/>				
25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.	<input type="checkbox"/>				
26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.	<input type="checkbox"/>				
27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.	<input type="checkbox"/>				
28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsan.	<input type="checkbox"/>				
29. Promoción del trabajo en red, en los proyectos que impulsan, asegurando la participación de todos los agentes sociales de forma ágil y con los apoyos que se precisen.	<input type="checkbox"/>				
30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.	<input type="checkbox"/>				
31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.	<input type="checkbox"/>				
32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.	<input type="checkbox"/>				
33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos.	<input type="checkbox"/>				
34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.	<input type="checkbox"/>				
35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.	<input type="checkbox"/>				
36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.	<input type="checkbox"/>				
37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias para mejorar el cuestionario CFES-R 2009

---

Sugerencias de mejora de los ítems que contiene:

---

Sugerencias de incorporar otros ítems o funciones o eliminar alguno:

---

Otros comentarios:

---

Observaciones:

El cuestionario consta de 37 ítems y de cinco páginas en total. Por favor, revise que no haya ítems en blanco.

Cuando lo tenga completado envíelo a: .....

Si tiene dudas llame al teléfono ..... Le agradecemos su colaboración, que contribuirá a conocer mejor nuestra profesión.

Tabla de especificaciones de las funciones de los Educadores/as de los Servicios Sociales de Atención Primaria (Cataluña)

Conceptos básicos Asignaturas troncales (*) y obligatorias RD 1420/1991 UNED RD 1414/2000	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS										TRANSVERSALES							COMPETENCIAS
	Solución de problemas (1)	Empatía	Conocimiento social	Comunicación y apertura	Autocontrol	Autoestima y autoeficacia	Trabajo en equipo	Conciencia profesional	Formar personas	Percepción social	Organización y planificación	Capacidad crítica y autocrítica	Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos	Reconocimiento y respeto a la diversidad	Habilidades interpersonales	Compromiso ético	Etica profesional	
1	1/2/3	31	36	36	1/2/3	31	31	8	9	10	11	13	14	15	16	17	18	
2	3	1	2	2		3	3		3	3	24	2/21	21/31	31	24/31	14/21/24/31	26/31	
3	3/1	1	34	1	1	1	1	1	1	1	15		16	16	14	14	13	
4	5/2		4/5				14/36		2	2	15		2	2	36	36	13	
5	3/16	32/34	32	16/34/36	16	8/32	8	8/16	8/16	16/32	3	32	7/32	5	32/36	32/36	28	
6	1/2/3	18	32	8	3/8/31	3/8	3/8	3/8/9/18	3/8/9/18	3/8/9/18	3/17		18	3/18	3/8	3/8	28	
7	3/8/9/15	9	3/8/9	10/16	8	3/8	3/8	3/8/9	3/8/9	10/15	3		10	3	3/8	3/8	30	
8	15		11/15 17/33	8/15	8	9	9	9/33	9/33	9/15/33	15/17/33	10/17	15	15	15	15	23	
9	1/2/3					2/25	11	11	11	11			16	11/18	5	11	13	
10	1/2/3/5		19/36	1/2/3	26	1/2/19/25	5	5/19/36	23/36	5/19/36	3		2/23/25	18	5	5/8/22/36	37	
11	9		10/34	10		34	10/34	10/13/34	10/13/34	10/13/34	6/13/12				34	12/34	19	
12	8/16	16	16	16/34	8	16	16	16	16	16	16	16	16/19	19	16/18	16	21	
13	1/2/3/6	3	4/5/17	12	8	9/17	7/23/31	6/35	12/3/7	6/12	16	8/35	16	15	5	8	33	
14	8/18	18	36	18	18	7	18	4/18	4/18	4/18	4		1	4	4		16	
15	15/17		17/33				17	15/17	15/17	15/17	12/17/33	10/17					15	
16	36		10/11	14		14	10/11/14	10/11/14	14	14		10/11	14/23	10/11	14	14	22	
17	13	1/2/3	7	1/2/3/9	1/2/3	16/20/30/35	2/20/21/35	21	20/21/35	20/21/35	6		7/16/19/23/25	16/23/25	21/35	21/35	37	
18	9	28	12	12		29/30		9	29/30	29/30	28	10/11/27	30/34	10/11	34		19	
19	13		12/19	10			19			12	12/13		19/34	28/34	29/30	29/30	17	
20	9/24/27		24	21		10/11/22/28/25	25/35	22/25/27	22/24	22/24		8/20/27		28	8/22/28	8/22/25/28	29	
Σ COMPETENCIAS	43	13	27	21	18	14	38	28	39	44	24	18	27	14	21	32	37	468

(1) También es considerada transversal por la ASEDES y no la repetimos  
Eje X = Contenidos Básicos = Asignaturas de la carrera Educación Social (RD 1414/2000 - UNED + RD 1420/1991)  
Eje Y = Objetivos = Compet. Prof. (espec./ Senra, 2006 + generales / ANECA, 2005 + transv./ ASEDES, 2006)

En las celdas los números se refieren al ítem del cuestionario  
En el Σ cada ítem se considera 1 elemento

## Abstract

---

### *The role of the social educator: validation of the CFES-R questionnaire*

**INTRODUCTION.** This article presents the CFES–R questionnaire, on the role of social educators (known in the English-speaking countries, as social workers or community workers), as a useful and adequate instrument to study, evaluate and research on the generic functions of their job. It contains those generic educational functions that work effectively for individual and social well-being of vulnerable children and socially excluded people or those at risk of exclusion. Additionally, we test its use as an instrument to evaluate the relation between the education and training received by the workers by means of a specification table. **METHOD.** A descriptive and correlational research has been carried out, on a nationwide sample of 1242 workers from 16 different regions (Autonomous Communities). The instrument, prepared according to the classical test theory, has been made up by developing a theoretical model based on the therapeutic or retraining assistance to the beneficiaries, differentiating three subscales of roles, namely: counselling, community work and management roles. **RESULTS.** The questionnaire achieves high reliability in Cronbach's alpha test and shows sufficient validity obtained from professional documents and through expert panels. The overall reliability is .94 and those of the subscales (personal counselling, community work and management) are around .90. **DISCUSSION.** The 37 items of the instrument show stable and consistent measurements. The functions about the retraining assistance are relevant and the existence of a subscale of community functions is proven. Further studies are required for other subscales (counselling and management). The instrument could help to assess the academic training and to review and improve the curriculum.

**Keywords:** *Job descriptions, Functions, Educators, Community education, Questionnaires, Reliability, Validity, Therapy.*

## Résumé

---

### *Les fonctions de l'éducateur social spécialisé: questionnaire de validation CFES-R*

**INTRODUCTION.** Dans cet article, est présenté le Questionnaire sur le rôle de l'Éducateur Social Spécialisé (CFES-R) comme instrument approprié et à la fois utile pour l'étude, l'évaluation et la recherche sur les fonctions génériques de la profession. Son contenu comprend les fonctions éducatives génériques qu'exercent les professionnels de l'éducation de manière efficace en faveur du bien-être individuel et social des enfants et des personnes vulnérables socialement exclues ou en risque d'exclusion. En outre, étant donné la relation nécessaire entre la formation académique et la formation reçue pour l'exercice compétent de fonctions professionnelles, est reflétée sur un tableau de spécifications son utilisation possible comme outil pour les évaluer. **MÉTHODE.** On a réalisé une étude descriptive et corrélativement, avec un échantillon de 1.242 éducateurs dans les 16 régions ('Communautés Autonomes'/Comunidades Autónomas' de l'Espagne). L'instrument auquel on a recourt pour son élaboration et validation est celui de la théorie classique des tests; il a été construit à partir du développement d'un modèle théorique basé sur le soutien thérapeutique ou de réadaptation aux bénéficiaires, en distinguant trois sous-échelles de fonctions: guidage, communautaire et gestion. **RÉSULTATS.** Le questionnaire permet d'obtenir une fiabilité élevée, mesurée avec l'alpha de Cronbach et a une validité de contenu suffisante obtenue à

partir de documentos profesionales elaborados por des grupos d'experts. La fiabilidad globale est de .94 et la des sous-échelles (orientation personnelle, travail communautaire et gestion) autour de .90. **DISCUSSION.** Les 37 items de l'instrument ont des mesures stables et cohérentes. Les fonctions dans leur soutien rééducatif sont pertinentes et prouvent l'existence de la sous-échelle des fonctions communautaires. Les deux autres sous-échelles (orientation et gestion) exigent de poursuivre des études plus approfondies. Il peut être un instrument très utile dans l'évaluation de la formation académique et même, à la révision et à l'amélioration des programmes d'étude.

**Mots clés:** *Les descriptions de poste de travail, les rôles, les éducateurs, l'éducation communautaire, les questionnaires, la fiabilité, la validité, thérapeutique.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Josep Vallés Herrero (autor de contacto)**

Profesor tutor de Educación Social y Trabajo Social de la UNED. Doctor en Pedagogía. Coordinador de Extensión Universitaria y de la UNED Senior en el centro de Tortosa. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Presidente del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña —CEESC— en “Terres de l'Ebre”. Miembro del Consejo Asesor de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Ha participado en dos proyectos de investigación (I+D) de la UNED. Es profesor colaborador del curso de Enseñanza Abierta de la UNED “Intervención socioeducativa con menores” y vocal del Observatorio de los Derechos de la Infancia de la Generalitat de Cataluña.

Correo electrónico de contacto: [jvalles@tortosa.uned.es](mailto:jvalles@tortosa.uned.es)

Dirección para la correspondencia: UNED Centro Asociado de Tortosa. Calle Cervantes, 17, 43500 Tortosa, Tarragona.

### **Ramón Pérez Juste**

Catedrático emérito de la UNED. Ha sido director del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED; decano de la Facultad y vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado. Ha desempeñado el puesto de presidente de la Sociedad Española de Pedagogía, director de *Bordón* y vicepresidente del Consejo Escolar del Estado. Director de más de 30 tesis doctorales, trabaja temas de metodología de la investigación y evaluación de programas e instituciones educativas. Director de diez proyectos de investigación subvencionados. En la actualidad dirige el Máster en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos.

Correo electrónico de contacto: [rperez@edu.uned.es](mailto:rperez@edu.uned.es)



**RECENSIONES /**  
***BOOK REVIEW***



BUXARRAIS, M. R. y BURGUET, M. (eds.) (2014). *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 136 páginas

Mujeres, madres, parejas, hijas, trabajadoras, y cuando todo se da simultáneamente, casi heroínas. Es sorprendente cómo, a pesar del cambio que se produjo en el último tercio del siglo XX con la incorporación de las mujeres al ámbito laboral, estas siguen considerándose prácticamente las únicas responsables de las tareas domésticas y el cuidado de la familia en la gran mayoría de hogares. El difícil reto de las mujeres de compaginar la vida laboral con la gestión del hogar es uno de los principales motivos que nos llevan a hablar de la necesidad de conciliar. Sin embargo, la conciliación no es solo cuestión de mujeres, ni tampoco solo cuestión de compatibilizar el ámbito laboral con el familiar: estos son dos de los principales tópicos que se rompen en este libro.

En una sociedad como la actual, según Bauman posmoderna y líquida, el verdadero desafío, tanto para mujeres como para hombres, está en cómo hacer para escapar de una lógica mercantil a la hora de construir el propio proyecto de vida personal y familiar. Así, la conciliación no se reduce a compaginar horarios de trabajo y hogar, de vida profesional y vida familiar. Para los autores, conciliar supone conocerlos y reconocernos también como seres con una dimensión social y personal; lo que nos lleva a la necesidad de crear un tiempo compartido, no solo para el fomento de las relaciones familiares y la participación laboral, sino también para la realización personal. Es de esta manera cómo la conciliación pasa a considerarse una cuestión ética, y, por lo tanto, “en algo que se puede enseñar y también aprender” (p. 10).

Es precisamente ese componente relacional y la necesidad de establecer vínculos con los demás y con nosotros mismos, lo que señala al

enfoque teórico del cuidado como la solución al problema de la conciliación. La ética del cuidado, desarrollada principalmente por Carol Gilligan y Nel Noddings, se centra en la importancia de la interdependencia de las personas y la responsabilidad y el cuidado como medio de relación entre estas. Lo que nos lleva a hablar de corresponsabilidad, especialmente en el ámbito doméstico. Esta implica, por una parte, responsabilizarse conjuntamente de las tareas y los quehaceres cotidianos y, por la otra, compartir el cuidado afectivo, social, personal, emotivo y moral de los menores. Así pues, la corresponsabilidad se nos plantea como un medio y a la vez como un fin para la educación y especialmente para la educación moral.

Para lograrla, es fundamental educar fomentando el aspecto relacional de las personas, inculcando la importancia del cuidado del otro, la atención a sus necesidades y su desarrollo personal. Esta educación debe enseñar otra forma de utilizar el tiempo y debe impartirse tanto en los centros educativos como en el ambiente familiar. Sin embargo, es este último en quien recae la mayor parte de la responsabilidad pues, según el pensamiento de Levinás, la educación familiar es, de entre todos los tipos de educación, la que más tiene que ver con el cuidado del otro, con la atención a su humanidad. La familia es uno de los contextos con mayor impacto en la construcción de la personalidad moral de las personas, sino el que más. Es en el núcleo familiar donde empezamos a aprender a relacionarnos con las personas y también con nosotros mismos. A este hecho hay que darle la importancia que merece, pues “la formación moral queda a menudo en tierra de nadie” (p. 22). De hecho, uno de los principales hallazgos de la investigación que

en el libro se presenta es el hecho de que las familias, por diversas que sean, desean que sus hijos sean buenas personas, que tengan una vida feliz, y que sean reconocidas en el futuro como personas con valores morales, antes que con éxito económico o material. Sin embargo, ninguna de ellas realiza actividades sistemáticas, conscientes ni frecuentes para lograr ese desarrollo moral en la familia, quizá por desconocimiento, quizá por desmotivación.

El mismo texto nos ayuda a encontrar respuestas: la manera más eficiente de fomentar la ética del cuidado es a través del ejemplo en la vida cotidiana. Los padres y las madres son objeto de observación constante por parte de sus hijos e hijas, educando con cada una de sus conductas. La educación familiar debe aprovechar las vivencias cotidianas para personalizar el cuidado, debe buscar espacios educativos con la finalidad de promover

progresivamente el aprendizaje de estos valores. Los niños deben vivir en una atmósfera impregnada por el cuidado. Esto comporta hacer algo tan simple como fundamental: pasar tiempo con los hijos. Podría parecer obvio, pero para aprender a cuidar, hay que ser cuidado. “Los niños necesitan ser cuidados, necesitan saber con certeza que determinados adultos tendrán una presencia positiva y continuada en su vida durante largo tiempo” (p. 38). Requieren la certeza de que esos adultos no faltarán, les querrán, les protegerán y les cuidarán siempre. Esta es una cuestión de calidad y no tanto de cantidad; pues el tiempo que les dediquemos, sea el que sea, debe ser rico, rico en cuidado, rico en cariño y rico en amor. Los niños y niñas necesitan la mejor versión de nosotros mismos, pues de nosotros depende conseguir la mejor versión de la humanidad.

Melania Muñoz Castillo  
Universitat de Barcelona

TORÍO, S., PEÑA, J. V., RODRÍGUEZ, C., FERNÁNDEZ, C. M<sup>a</sup>, MOLINA, S., HERNÁNDEZ, J. e INDA, M. (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro, 223 páginas.

El sugerente título de esta obra ya nos incita a la reflexión y también a la acción, *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Y es que la formación familiar es una labor de gran relevancia en los tiempos actuales porque la familia es el primer agente de socialización y debe ser un tema básico de investigación y estudio para la educación.

Vivimos en una sociedad decadente en valores y, conscientes de que la familia es el núcleo fundamental donde se debe llevar a cabo esta educación en valores, reconocemos que las experiencias positivas y negativas vividas en el seno familiar durante los primeros años de la infancia dejan huellas imborrables en el desarrollo personal y social de cada uno de sus miembros.

En la introducción de este libro ya se refleja de modo explícito la complejidad de la función de ser padres y madres. Ello nos aboca a la necesidad de una preparación para hacer frente de forma eficaz a este desafío, con el ánimo de lograr una sólida formación de la personalidad en el núcleo familiar. Este estudio analiza con esmero este aspecto con el fin de establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la comunidad educativa escolar.

Uno de los retos fundamentales a contemplar en este siglo XXI es el referente a la educación para la igualdad en la familia, concretamente, el reparto más equilibrado de las tareas del hogar y para ello es preciso educar aportando nuevas formas de relación familiar basadas en la equidad, la tolerancia y la corresponsabilidad.

De ahí la importancia de este estudio por su carácter eminentemente práctico y necesario en los tiempos actuales.

El Grupo de investigadores ASO-CED (Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) de la Universidad de Oviedo, con más de quince años de experiencia, son los artífices de esta obra cuyo objetivo principal consiste en dotar a la población educadora de una herramienta eficaz, implementar un Programa de educación parental, en colaboración con los componentes de la familia, con hijos e hijas en edades de tres a doce años, entre las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria. Igualmente, trata de buscar unas relaciones familiares más satisfactorias y enriquecedoras, erigidas sobre los cimientos de la responsabilidad compartida y la solidaridad intrafamiliar.

El Programa de educación parental propuesto por los autores de esta publicación resulta novedoso. No se trata de una mera recopilación de recomendaciones, sino de un estudio de investigación-acción-reflexión que, a través de la cooperación de los componentes de las familias y aprovechando sus experiencias vitales, puedan participar de una dinámica de análisis y aprendizaje que les facilite su tarea educadora convirtiéndose en una formación permanente colaborativa hacia una adecuada educación y socialización de sus hijos e hijas.

La obra se estructura en dos partes. En la primera, los responsables exponen el programa (fundamentación, contenidos, características, personas destinatarias, pautas orientativas para el trabajo educativo, metodología activa y participativa, evaluación y mejora de todo el proceso) y se pone de relevancia la necesaria participación y colaboración de los

centros educativos. También destacan sus aportaciones innovadoras respecto a otros programas formativos de madres y padres ya existentes. Asimismo, explicitan los ejes fundamentales del programa: un modelo de educación familiar democrático basado en el compromiso responsable, la equidad y la idea de maternidad/paternidad compartida.

La segunda parte comprende dos bloques titulados: “¿Cómo educamos?” y “Construir una relación familiar más satisfactoria”. Consta de un total de diez sesiones, a modo de unidades didácticas, que tratan la importancia de las normas de convivencia en la vida familiar y el reparto de tareas domésticas en el hogar, así como la implicación, colaboración y responsabilidad de todos sus miembros. Se trata de un cambio en el estilo de vida cotidiano parental, mejorando la comunicación efectiva entre los componentes de la familia, en especial, aquellas estrategias que consiguen una solución negociada de los conflictos hacia una convivencia pacífica.

Para cada una de las sesiones se determinan los objetivos generales y específicos, los contenidos a trabajar, las actividades a desarrollar, la guía de los educadores o formadores de padres y madres que recoge el contenido teórico de la temática tratada y unas referencias y lecturas recomendadas. Por último, se muestra la bibliografía básica y complementaria, la webgrafía, otros recursos filmográficos y un glosario.

Además, en soporte informático, disponible en la web de la editorial Octaedro que publica esta obra, se ofrecen todos los materiales necesarios para que los profesionales de la educación puedan aplicar adecuadamente el Programa de educación parental (el power point de los contenidos de

las diversas sesiones, los recursos para dinamizar las distintas sesiones, los documentos de evaluación, las actividades para realizar en casa y las guías de padres y madres entregadas al final de cada sesión).

En definitiva, esta interesante e indispensable obra se convierte en un referente en la educación, debido a su coherente estructura y tratamiento científico, desde el formato libro y desde el soporte informático. Escrita en un lenguaje sencillo, claro, ameno y formativo, está destinada a quienes trabajen e intervengan en contextos familiares, tanto desde el punto de vista de la asistencia como de la intervención social y educativa. Por ello, nos encontramos ante una muestra

idónea para los profesionales y estudiosos de las Ciencias de la Educación (Formación del Profesorado, Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social) y del Trabajo Social. Y también, para las propias familias, deseosas de mejorar sus estilos educativos desde las diversas vías de formación permanente, las escuelas de padres y madres y las tutorías de los centros educativos, como vías de involucrar a las familias en el aprendizaje a lo largo de la vida. Un libro que trata y cuida un tema de relevancia, la educación parental, considerando las competencias personales, sociales, éticas, existenciales y creativas de sus hijos e hijas.

Carmen Pereira Domínguez  
Universidad de Vigo

CACHEIRO GONZÁLEZ, M. L. (coord.) (2014). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Madrid, UNED, 257 páginas.

El libro electrónico *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*, publicado por la editorial UNED, es una obra colectiva que se enmarca en un área de plena actualidad como es la tecnología educativa y la formación del profesorado, ofreciendo a lo largo de 14 capítulos una panorámica de sus potencialidades y debilidades.

Los principales destinatarios son los profesionales de la educación interesados en las posibilidades de los recursos tecnológicos en contextos de enseñanza-aprendizaje formal y no formal. Sin embargo, dada la transversalidad de la temática, también tiene especial interés para docentes y estudiantes de otras áreas temáticas.

Los capítulos de la obra se agrupan en tres bloques temáticos: introductorio, pedagógico y tecnológico. En el bloque introductorio, se realiza una delimitación conceptual y caracterización de las TIC, destacando sus ventajas e

inconvenientes, complementariedad con los medios tradicionales, y el necesario cambio metodológico que requiere su aplicación por parte de los profesionales de la educación.

En el bloque sobre las posibilidades pedagógicas de las TIC, se presentan propuestas de uso teniendo en cuenta las estrategias didácticas que pueden aplicarse desde las teorías de los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples o la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas. También se reivindica el papel de la escritura y los dibujos en soportes tradicionales, como medio de información de los alumnos, tanto en el plano madurativo como en el emocional.

El bloque tecnológico trata sobre la disponibilidad de nuevas herramientas y dispositivos web para el profesorado en abierto, en un escenario de permanente apropiación y adaptación de recursos tecnológicos. Ante esta situación se

presentan los principales estudios realizados por distintos organismos nacionales (INTEF), europeos (UNESCO) e internacionales (ISTE), que ofrecen estándares TIC para los docentes, orientados a los procesos de selección, creación, aplicación y evaluación de recursos educativos en la red.

En este contexto interdisciplinar se presentan distintos modelos tecnopedagógicos que orientan la práctica educativa con TIC combinando el conocimiento de la materia, las estrategias pedagógicas, las tecnologías apropiadas y la especificidad de cada contexto. Uno de estos modelos es el denominado por sus siglas en inglés TPACK, que propone la generación de nuevo conocimiento tecnopedagógico para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. Se considera una propuesta consolidada a través de numerosas investigaciones en distintos niveles educativos.

También se dedica un capítulo a caracterizar la mediación tecnológica ejemplificada en las comunidades virtuales de aprendizaje, las plataformas y redes sociales, describiéndose distintas modalidades de participación, incluyendo la “participación pasiva”.

La construcción de contenidos y recursos digitales propios supone un salto cualitativo, de ser usuarios de recursos en la red, a creadores de los mismos. Se presentan gran variedad de herramientas que facilitan su elaboración; así como las fases para su diseño.

A este mosaico de medios y recursos tecnológicos se han incorporado las tecnologías móviles (*smartphones*, tabletas, *phablets*), y aplicaciones educativas (*apps*),

cuyas posibilidades educativas quedan reflejadas en las numerosas experiencias que recopila el autor en España y a nivel mundial. En este ámbito del aprendizaje móvil se presentan de forma clara ejemplificaciones del uso de los códigos.

QR, de la geolocalización y de la realidad aumentada en contextos educativos.

En el libro han colaborado expertos con una amplia trayectoria docente e investigadora en el área de la tecnología educativa, recursos en red y movilidad y tecnologías móviles aplicadas a la educación, en sus correspondientes universidades y centros educativos de España y del extranjero: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad de Sevilla, Universidad de la Rioja, Sant Louis University de Madrid, Universidad Nacional a Distancia de Colombia, entre otras.

Para finalizar y al tratarse de una edición electrónica, se invita al lector a visionar las presentaciones en vídeo de todos los autores a través del enlace que se encuentra al inicio de cada capítulo y que están disponibles en CanalUNED (<https://canal.uned.es/serial/index/id/683>). El texto se completa con numerosos elementos gráficos e hipertextuales. Las fuentes documentales de cada capítulo se completan con una selección de recursos web “para saber más” que permiten seguir profundizando en cada tema.

Genoveva del Carmen Levi Orta  
Didáctica, Facultad de Educación-  
UNED



# 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 (teórica, filosófica e histórica) 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 IMRyD<sup>1</sup> (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:

---

<sup>1</sup> 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 Tesoro 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.





