



DEBATES Y PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**Soledad Rappoport
(Editora)**

Rappoport, S. (2018). *Debates y prácticas para la mejora de la Calidad de la Educación*. Guadalajara: Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.

123 pp.

© 2018

Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.

Madrid, noviembre de 2018

ISBN-978-84-09-06966-8

Índice

	Página
Debates y prácticas en educación. Presentación Soledad Rappoport	4
Sistema de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la Universidad Autónoma de Madrid Raquel Heredia Latorre y Alejandro Sánchez Vilar	7
El debate sobre las pruebas estandarizadas de evaluación y el papel de los orientadores Daniel Santacruz García	17
La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español- bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria Cristina Roncero Mateos	28
El derecho humano a un medio ambiente sano: una educación para la ciudadanía en clave ambiental Rubén Martínez García	37
El papel de los orientadores y orientadoras en las tensiones de la escuela Raquel Palomo Rodríguez	49
¿Responde la oferta de la formación profesional inicial a las necesidades de empleo de las comarcas gallegas? Manuel César Vila	57
Ventajas y amenazas del uso de las TIC en el ámbito educativo Julio Fombella Canal	67
Programa para la mejora de la lectoescritura en colegios españoles planteado desde el enfoque sistémico Lidia Dolz Durán y Sergio Guadalix Romero	84
Talleres de lectura sistémica transgeneracional para el empoderamiento cultural inclusivo Bienvenida Sánchez Alba	103
Optimización de la capacidad de asimilación de la materia Historia Económica, por medio de la utilización de un libro de preguntas tipo test José Domingo Portero Lameiro	118

Debates y prácticas para la mejora de la Calidad de la Educación. Presentación

Soledad Rappoport¹

El libro «Debates y prácticas para la mejora de la Calidad de la Educación», como en los dos casos anteriores (Rappoport, 2017, 2018), se edita con el objetivo de dar mayor visibilidad a los artículos que saca la revista Debates y Prácticas en Educación. Además, en esta ocasión se realiza con el apoyo del proyecto «Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas», financiado por la “10ª Convocatoria de Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Banco Santander con América Latina”. En este marco, los trabajos aquí incorporados aportan a uno de los objetivos del proyecto recién mencionado, en tanto contribuyen a potenciar los debates sobre aspectos clave vinculados con la calidad de la educación.

Desde la perspectiva del proyecto, la calidad es antes que nada un campo de disputas por los significados de la educación, un campo de disputas relacionadas con el mundo social y la educación (Monarca, 2018a). Los dos libros que han emergido del proyecto y que se encuentran actualmente disponibles en formato abierto (Monarca, 2018b, Monarca y Prieto, 2018), al igual que este, ofrecen un marco amplio para pensar, debatir y generar prácticas en el campo educativo. El primero de ellos centrado en el análisis de discursos y políticas, el segundo centrado específicamente en la calidad de la Educación Superior y, el que aquí se presenta, aportando trabajos a modo de ensayos y experiencias relacionadas con discusiones y propuestas para la mejora de la calidad de la educación.

En esta línea, el capítulo 1, «Sistema de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la Universidad Autónoma de Madrid», de Raquel Heredia Latorre y Alejandro Sánchez Vilar, describe y analiza el sistema de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, enmarcándolo en las nuevas formas de gobernanza y las políticas de rendición de cuentas contemporáneas.

¹ Universidad Autónoma de Madrid

A continuación, en el capítulo 2, Daniel Santacruz García nos ofrece el trabajo titulado «El debate sobre las pruebas estandarizadas de evaluación y el papel de los orientadores», en el cual aborda el tema de las evaluaciones estandarizadas, analizando sus ventajas y desventajas desde la perspectiva de los orientadoras y orientadores educativos.

Por su parte, el capítulo 3, «La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español-bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria», de Cristina Roncero Mateos, nos presenta un análisis crítico de un Programa Bilingüe que se está implantando en un centro de secundaria de la Comunidad de Madrid. La autora argumenta que este programa, tal como se implementa, contribuye a crear un modelo segregador que se materializa en distintas prácticas y discursos dentro del centro.

El capítulo 4, «El derecho humano a un medio ambiente sano: una educación para la ciudadanía en clave ambiental», de Rubén Martínez García, propone una revisión legislativa para indagar sobre el reconocimiento jurídico del derecho a vivir en un medio ambiente sano. El trabajo, además, considera las implicancias educativas del derecho ambiental y propone acciones concretas para el diseño de políticas.

A continuación, Raquel Palomo Rodríguez, en el capítulo «El papel de los orientadores y orientadoras en las tensiones de la escuela», nos presenta un análisis de los obstáculos que tiene el ideal de la escuela para todos y el papel que los orientadores y orientadoras deberían asumir para apoyar la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

En el capítulo 6, «¿Responde la oferta de la formación profesional inicial a las necesidades de empleo de las comarcas gallegas?», Manuel César Vila nos presenta un análisis de la oferta existente de ciclos y programas de FP en Galicia a nivel comarcal y de su adecuación a las estructuras productivas y del mercado laboral.

A continuación, Julio Fombella Canal nos presenta el capítulo «Ventajas y amenazas del uso de las TIC en el ámbito educativo», en el cual analiza el impacto de la incorporación de las TIC en los centros educativos. En su reflexión, adecuadamente fundamentada, se identifican ventajas y desventajas, así como amenazas y oportunidades de estas herramientas.

En el capítulo 8, «Programa para la mejora de la lectoescritura en colegios españoles planteado desde el enfoque sistémico», Lidia Dolz Durán y Sergio Guadalix Romero nos describen un programa de intervención a nivel de centro para mejorar el

rendimiento en la lectura y la escritura de su alumnado desde una perspectiva ecológica, en la que tanto las familias como el profesorado del centro tengan un papel protagonista.

En el capítulo 9, Bienvenida Sánchez Alba presenta el trabajo "Talleres de lectura sistémica transgeneracional para el empoderamiento cultural inclusivo", en el cual se examinan experiencias de promoción de la lectura afines al enfoque sistémico transgeneracional, que han sido llevadas a cabo en Perú y México.

Por último, en el capítulo 10, "Optimización de la capacidad de asimilación de la materia Historia Económica, por medio de la utilización de un libro de preguntas tipo test", de José Domingo Portero Lameira, se analiza una innovación docente llevada a cabo en el ámbito de educación terciaria que se fundamenta en la utilización de un libro de preguntas tipo test. La descripción de la experiencia permite su adaptación a diversas áreas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Monarca, H. (Coord.) (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson.

Monarca, H. (2018). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 5-11). Madrid: Dykinson.

Monarca, H. y Prieto, M. (Coords.) (2018). *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Dykinson.

Rappoport, S. (2017). *Debates y prácticas en educación. Volumen I*. Guadalajara: Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.

Rappoport, S. (2018). *Debates y prácticas en educación. Volumen II*. Guadalajara: Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.

Capítulo 1

Sistema de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la Universidad Autónoma de Madrid

Raquel Heredia Latorre¹

Alejandro Sánchez Vilar²

1. Introducción

La universidad es una institución relevante en la configuración del Estado. Sus funciones en la sociedad se relacionan con disputas que han resignificado su papel como agente socio-educativo. Las transformaciones sociales, culturales y económicas sufridas desde finales del siglo XXI, tienen como consecuencia el paso del “Estado del Bienestar” al “Estado Competitivo” (Cerny, 1997). Las reformas del Estado y la configuración del Nueva Gestión Pública marcan la dirección de la Gobernanza de los Estados nacionales (dependiente de las relaciones de poder establecidas en los Organismos Internacionales) hacia la creación de Cuasimercados en educación.

Los sistemas de evaluación son instrumentos de regulación de esta gobernanza y legitiman los procesos de reforma iniciados. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), no está exento de cumplir con esta función y exige procesos de verificación y seguimiento a las universidades estatales.

En este artículo se pretende describir cómo se articula este procedimiento en la evaluación de las titulaciones de la Universidad Autónoma de Madrid. La incorporación de agencias externas de evaluación como ANECA y Fundación MADRID+D, son ejemplos de

¹ Diplomada en Educación Infantil por la Universidad de la Rioja. Estudiante del Máster en Calidad y mejora de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y docente de un centro educativo público de la Comunidad de Madrid. Email: raquel.heredia.latorre@gmail.com

² Graduado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Complutense de Madrid. Estudiante del Máster en Calidad y Mejora de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Email: alejandrosanchezvilar@gmail.com

esta nueva forma de gestión. A lo largo de este trabajo se responderá al qué, al cómo y al quién evalúa. De igual forma, se describirá qué se hace con los resultados obtenidos. Todo ello se contextualizará a través de un marco teórico y normativo que nos permitirá obtener unas conclusiones finales.

2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El sistema de evaluación en la educación superior se relaciona directamente con el nuevo marco normativo que se aprobó en nuestro país tras su entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por este motivo, los títulos de carácter oficial deben seguir el proceso de verificación, seguimiento y renovación de la acreditación que pretende asegurar la calidad de las titulaciones de carácter universitario y, sobre todo, garantizar la continuidad de éstas.

Tal y como indican Calderón y Escalera (2008), esta nueva forma de estructuración y organización de la enseñanza superior supone un gran cambio en la cultura de la universidad. Este nuevo modelo se refleja en un cambio legislativo y en un gran número de reformas que garantizan que las universidades estén preparadas para asumir los nuevos desafíos contemporáneos (Mas y Ruiz, 2007).

La verificación de los planes de estudio, con la que se obtiene la acreditación por primera vez, se continúa en los procesos de seguimiento y renovación de la acreditación a los que deben someterse de forma periódica estos planes, conforme a lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre y demás Reales Decretos que lo modifican. Los sistemas de Garantía de la Calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son, de estos supuestos, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.

Adicionalmente, la transparencia y autonomía de gestión exigidas en el marco de la EEES para las Universidades, obliga a garantizar que sus actuaciones estén en la dirección apropiada para lograr los objetivos de las enseñanzas que imparten. Para tal fin, han de disponer de políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y públicamente disponibles, con estrategias de mejora continua que les permitan desarrollar y controlar sus actuaciones, revisarlas y redefinirlas

3. La política de rendición de cuentas

El surgimiento de la evaluación universitaria se asocia, desde una perspectiva internacional, a la crisis del Estado Benefactor. (Fernández- Lamarra y Aiello, 2014). La racionalidad empresarial y performativa (Ball, 2013), la instalación de los cuasimercados en educación (Ball y Youdell, 2007; Le Grand, 1991), y las nuevas formas de control (Deleuze, 2006) derivadas del contexto de globalización actual, hacen que la Universidad esté sometida a demandas que interpelan su papel en la construcción del conocimiento social, en la formación de profesionales críticos y comprometidos, así como en su contribución al desarrollo humano de un Estado.

En este escenario aparecen y se desarrollan los discursos sobre la calidad de la educación y los sistemas de evaluación. Ambos, se ubican mucho más allá de la dimensión técnica, en un claro terreno político, de disputas teóricas, ideológicas e instrumentales. (Monarca, 2014).

Aunque muchas instituciones han utilizado una variedad de técnicas para mejorar la calidad, se encuentran numerosos obstáculos comunes a todas ellas que no permiten obtener los datos deseados (Quinn, Lemay, Larsen y Johnson, 2009). Por este motivo, se establecen unos criterios, procedimientos y directrices para el aseguramiento de la calidad marcados por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), viéndose reflejadas en las correspondientes memorias de verificación que supuestamente garantizarán la calidad de las diferentes titulaciones mientras estén disponibles (ENQA, 2013).

En este contexto político, los Organismo Internacionales juegan un papel relevante en las nuevas formas de ejercer el poder y su influencia en las políticas nacionales. Por ello, el Espacio Superior Europeo, se presentan en este caso como un agente indirecto que influye y determina la política educativa nacional referente a la Educación Superior.

Los sistemas de evaluación actúan como instrumentos de regulación que se ubican más allá de la dimensión técnica, en un terreno político, de disputas teóricas, ideológicas e instrumentales, relacionadas con la idea de Estado, de universidad, de sociedad y de los vínculos entre ellos, y del papel que juegan en la configuración de la realidad. (Monarca, 2014).

Se convierten así, en un sistema de rendición de cuentas (SRC) que adquiere cada vez más relevancia en la agenda educativa global. En su vertiente gerencial, se basan en la

evaluación administrativa y externa de los resultados de aprendizaje, y se centra en las instituciones educativas y/o en los docentes como los actores que rinden cuentas.

4. El Sistema de Evaluación y Seguimiento de las titulaciones de la Universidad Autónoma de Madrid

La Universidad Autónoma de Madrid (UAM) dispone de políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC), tal como establece la normativa que le permite acceder al EEES, a la vez que sigue un proceso de seguimiento externo. La estructura y organización de ambos procesos se detalla a continuación:

La estructura del órgano responsable del Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de los planes de estudio de la Universidad Autónoma de Madrid está formada por los siguientes órganos:

- La Junta de la Facultad: responsable de la aprobación de políticas y objetivos.
- El Decano y el Equipo Decanal: garante del diseño, implantación, revisión y mejora de un sistema de gestión de la calidad.
- El Coordinador de Calidad: responsable de asegurar la implementación y los procesos de mejora del SGIC.
- La Comisión de Garantía de Calidad: comprometida con de la planificación y el seguimiento.
- Los Grupos de Mejora: responden a las demandas derivadas del seguimiento del SGIC.

La evaluación externa es el proceso de verificación, seguimiento y acreditación de las titulaciones de las Universidades españolas en cumplimiento a lo establecido en los objetivos del EEES. Se realiza a través de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Es un organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se encarga de establecer actividades de evaluación, certificación y acreditación de las enseñanzas, el profesorado y las instituciones del sistema universitario español con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (ANECA, 2016).

Las actividades de la ANECA son evaluadas a su vez por la Asociación Europea de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (ENQA) para la renovación de su pertenencia al Registro Europeo de Agencias (EQAR) y para comprobar que sus actuaciones cumplen con

las exigencias requeridas por las ESG (Normas y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior)

A nivel autonómico, la Fundación Madrid+d es una iniciativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid responsable de garantizar la calidad educativa de las Universidades de esta región.

4.1. Principal objetivo de la evaluación

El foco de evaluación se centra en los procesos de verificación, seguimiento y renovación de la acreditación. Éstos garantizan la calidad de las enseñanzas universitarias y su mejora continua en relación con el cumplimiento de los objetivos establecido en el EEES. Este proceso se basa en tres conceptos principales:

- **Verificación:** Es un procedimiento administrativo que determina si las enseñanzas propuestas por las universidades, a través del ejercicio de su autonomía en el diseño de los títulos oficiales que imparten, cumple con lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y sus posteriores modificaciones.
- **Seguimiento y Acreditación de las titulaciones:** Tras la verificación del plan de estudios por parte de la ANECA y la autorización de la implantación del título por la Comunidad de Madrid. La UAM debe someterse a un proceso de seguimiento de la implantación del plan, realizado por la Fundación Madrid+D, que permita la comprobación del cumplimiento de los compromisos inicialmente adquiridos por la Universidad.
- **Garantía de Calidad y mejora continua.** Proceso orientado a la rendición de cuentas para la garantía de la calidad y su mejora.

4.2. Objeto de evaluación y Método

La ANECA desarrolla su actividad evaluativa a través de diferentes programas:

- **VERIFICA:** evalúa los planes de estudio diseñados.
- **MONITOR:** realiza un seguimiento del título oficial.
- **ACREDITA:** efectúa una valoración para la renovación de la acreditación inicial de los títulos.
- **DOCENTIA:** orienta en los sistemas de evaluación del profesorado.
- **AUDIT:** ubica a los centros universitarios en el diseño de sistemas de garantía interna de calidad.

A su vez, acorde con los procedimientos establecidos en el Programa Verifica, la Universidad Autónoma de Madrid elabora su Sistema de Garantía de calidad en las que se evalúan los siguientes aspectos:

- Responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios
- Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado
- Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.
- Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación.
- Procedimientos para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados y de atención a las sugerencias y reclamaciones. criterios para la extinción del título

Los instrumentos e indicadores de evaluación utilizados en el proceso de SGI, son los siguientes:

- Documentación que establezca la composición de los responsables del Sistema de Calidad de los planes de estudios, así como su política y sus objetivos.
- Catálogo de indicadores de los programas formativos.
- Memoria anual de seguimiento del Sistema de Garantía de Calidad del Centro en la que se refleje el seguimiento de la Comisión de garantía de la calidad y la de seguimiento del título.
- Resultados de los estudiantes, tasas de graduación, abandono, adquisición de competencias y duración media de los estudios.
- Herramientas del programa Docencia para evaluar al profesorado: datos y valoraciones aportados por el profesorado en el autoinforme, informe de los responsables académicos del Centro al cual está adscrito el profesor, informe del Departamento al cual está adscrito el profesor e información recogida a través de las encuestas sobre la actividad docente del profesorado realizada por los estudiantes
- Encuestas referentes al grado de satisfacción de todos los colectivos implicados. Número de sugerencias y reclamaciones.
- Índices de inserción laboral y valoración de la calidad de las prácticas externas
- Valoración de la información relativa al Plan de Estudios publicada en el servicio WEB.
- Criterios para la extinción del título.

4.3. Procedimiento

La comisión de garantía recoge y analiza la información e implementa los planes de

mejora. El órgano responsable del seguimiento del título revisa el plan de mejora elevándolo a la comisión de garantía. Si es adecuada, se revisan los planes de mejora, y si no lo es, se diseña un nuevo plan de trabajo.

Cada título tiene su memoria de verificación y cada título tiene su estructura para hacer el seguimiento de calidad a través de la comisión de seguimiento del título. La regulación de esa comisión de seguimiento del título no se ha hecho a nivel de universidad. En este caso, las comisiones de seguimiento del título que en principio serían los principales responsables de hacer ese seguimiento también pueden ser muy variadas.

La Comisión de Garantía de Calidad, por propia iniciativa o a propuesta del Equipo Decanal, podrá definir objetivos de mejora y proponer a la Junta de Facultad la creación de equipos de mejora para responder a las demandas derivadas del seguimiento del SGIC, de los procesos de acreditación de las titulaciones del Centro o de las sugerencias, quejas o reclamaciones planteadas desde alguno de los grupos de interés. La CGC determinará la composición, funciones y duración de los citados equipos de mejora. En aquellos casos en que la ejecución de mejoras corresponda a un ámbito externo al Centro, la CGC podrá solicitar de la Junta de Facultad que se eleve la propuesta de creación de equipos de mejora a las instancias oportunas. La labor de seguimiento de la actuación de los grupos de mejora corresponderá a la CGC del Centro en primera instancia, así como a los órganos responsables del Centro y la Universidad. Se considera una obligación del Equipo Decanal y por extensión del Equipo de Gobierno de la Universidad, el motivar a la participación en estos equipos de mejora, considerando su reconocimiento y valoración adecuados a la tarea realizada.

4.4. Forma en la que se manifiestan los resultados

La junta de centro es la encargada de valorar el informe y la que decida sobre los planes de mejora que se van a llevar a cabo. La principal forma en la que se observan los resultados es en la implementación y revisión de planes de mejora y en caso de que no sean apropiadas, de la elaboración de un nuevo plan de trabajo con la convocatoria de grupos de mejora que se encarguen de aplicar las propuestas de mejora. Son el coordinador de calidad y el coordinador del título correspondiente los que velarán por el seguimiento de las mejoras aplicadas en colaboración de otros agentes.

Se realiza un informe anual de la titulación y en función de los criterios que se han

evaluado se realiza el informe. Se tiene una reunión para reflexionar sobre las diferentes cuestiones, pero en al final se elabora un informe anual siendo la suma de los informes anuales lo que llevaría a poder presentar la renovación del título.

Los resultados de la evaluación y tras tenerse en cuenta las opiniones de los estudiantes, se refleja también en las guías docentes de cada materia, las cuales sirven como una especie de contrato entre estudiantes y profesores teniendo en cuenta que el programa VERIFICA es el que evalúa las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

5. Conclusiones

Según Dias Sobrino (2008), la utilización de los sistemas de evaluación como instrumentos de regulación que legitiman formas de gobernanza marcadas por el contexto de globalización actual, sitúa al espacio de Educación Superior en, “un difícil dilema: intensificar sus compromisos con la formación de sujetos capacitados técnica y éticamente, construyendo y desarrollando sociedades democráticas y solidaria, o asumirse como función de la economía de mercado y, por consiguiente, de la auto-nominación técnica y de la competitividad productora de exclusión y dilución de las relaciones sociales” (pp.104-105).

La Universidad es una agente socio-educativo que contribuye al desarrollo humano. Medir la calidad de sus funciones en base a tasas y resultados académicos, supone concebir el proceso formativo superior como un mecanismo de producción que actúa en función de leyes mercantiles (oferta-demanda). Los procesos de reforma iniciados basados en los SRC no atienden a las necesidades y funciones de una institución imaginada como fuente de construcción social del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- ANECA. (2017). PLAN OPERATIVO ANUAL 2017. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2016). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las Universidades españolas. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: ANECA.

- ANECA. (s.f.). Presentación. Obtenido de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en <http://www.aneca.es/ANECA/Presentacion>
- Calderón Patier, C. y Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, (11), 237-256.
- Cerny, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, 32, 251-271.
- Deleuze, G (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (13). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/305/30551320.pdf>
- Dias Sobrino, J. (2008). Calidad, pertenencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. L. Gazzola y A. Didriksoon (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.
- ENQA (2013). European Association for Quality Assurance in Higher Education. Disponible en <http://www.enqa.eu/>
- Escalante, A.E. (2018). ¿Políticas Educativas a favor de la calidad de la Educación Superior? Análisis de un caso. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 1 (41), 81-197.
- FACULTAD EDUCACIÓN UAM (s/f). *Sistema de garantía de calidad*. Disponible en http://www.uam.es/Profesorado/Calidad_SGC/1242661151881.htm?language=es&node_path=Sistema%20de%20garantía%20de%20calidad
- Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (21-48). Madrid: GIPES-UAM.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101, 408, 1256-1267.
- Madrid+d, Fundación. (s.f.). Evaluación, Acreditación y Verificación. Disponible en <http://www.madrimsd.org/universidades/evaluacion-acreditacion-verificacion>
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, 5-7.
- Monarca, H. (2014). Introducción. Evaluación de la calidad en educación superior. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 13-19). Madrid: GIPES-UAM.

Monarca, H, y Valle, J. 2014 (Coords.) (2014). Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. Madrid: GIPES-UAM.

Parcerisa, L y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3).

Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., & Johnson, D. (2009). Service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 20, 139-152.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

Capítulo 2

El debate sobre las pruebas estandarizadas de evaluación y el papel de los orientadores

Daniel Santacruz García¹

1. Introducción

Las pruebas estandarizadas son evaluaciones creadas *a priori* para medir una o varias características en una población. Al administrarse y calificarse a una muestra representativa siguiendo un procedimiento determinado se obtiene información sobre dicha muestra y sobre la posición de un individuo o un grupo concreto en ella.

El debate existente sobre el uso masivo de estas pruebas es uno de los más prolijos para la comunidad educativa de nuestro país y sus argumentos se presentarán a continuación. Después, se plantearán qué actuaciones pueden llevarse a cabo desde la orientación educativa para contribuir a aclarar esta polémica.

2. ¿Cuál es el debate sobre la evaluación estandarizada?

Las evaluaciones estandarizadas comenzaron a utilizarse en el contexto educativo en EEUU. En España, estas mediciones aterrizaron en los años ochenta con la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (Álvaro et al., 1988), que supondría la semilla de la ESO. Durante los años noventa, las competencias en Educación se transfirieron a las Comunidades Autónomas y se creó un instituto específico –el INCE– para que ejerciera oficialmente las primeras labores de evaluación estandarizada.

La LOGSE (1990) fue la primera ley en contemplar la importancia de las evaluaciones globales para la mejora de la calidad. Sus evaluaciones se centraban más en

¹ Psicólogo General Sanitario. Sexólogo. Trabaja como psicólogo en la clínica privada (AVANCE, Terapia y Más). Email: santacruz.dani@gmail.com

la acción en el aula que en aspectos estructurales, pero ya incluían como objeto de evaluación tanto a los estudiantes como a los docentes, centros educativos, los procesos educativos y la administración (Puente, 2000).

En la actualidad, el sistema educativo español realiza dos estrategias de evaluación estandarizadas. Por un lado, el *informe PISA* que, desde el año 2000, se realiza a nivel mundial y mide el rendimiento académico de los estudiantes de quince años en matemáticas, ciencia y lectura (Maestro, 2006); tiene lugar cada tres años y pretende ofrecer información para que los países puedan mejorar sus políticas de educación. Por otro lado, las *pruebas de nivel* implementadas por la LOMCE (2013), en 3º y 6º de Primaria y en 4º de ESO, con una finalidad tanto diagnóstica, es decir, conocer puntos fuertes y débiles del sistema educativo; como muestral, presentar aspectos generales de la educación en nuestro país.

2.1. Ventajas del uso de pruebas estandarizadas

Tras la II Guerra Mundial comenzaron a buscarse y desarrollarse procedimientos de evaluación colectiva de la inteligencia para la selección de soldados. El auge de la psicometría amplió su uso a otros contextos como la selección de personal o la evaluación educativa, donde se medía el grado de adquisición de competencias definidas previamente como básicas (lectura, escritura, cálculo).

Este tipo de pruebas resultan más económicas que las individualizadas puesto que pueden aplicarse y corregirse rápidamente, permiten procesos de evaluación en masa, requieren de poca formación por parte del evaluador y facilitan la información a todos los agentes implicados en el sistema educativo como familias, docentes o políticos (Calero y Padilla, 2004; Froemel, 2009).

El objetivo de cualquier evaluación, estandarizada o no, es obtener información; y ahí radica una de sus principales ventajas: las evaluaciones educativas permiten disponer de datos objetivos sobre el sistema educativo.

Estos datos permiten desmontar mitos e ideas preconcebidas, es decir, proporcionar información empírica que permitirá, a su vez, desarrollar actuaciones basadas en la evidencia (Spillane, 2012; Coburn, Hill y Spillane, 2016).

La información obtenida a través de pruebas estandarizadas ayuda a conocer mejor la realidad educativa de elementos individuales del sistema (estudiantes, docentes o

directivos), elementos intermedios (centros educativos o programas) y elementos globales (el sistema educativo en sí, a nivel estatal o autonómico). Sus resultados, pues, permiten el diagnóstico y seguimiento de distintos procesos de enseñanza-aprendizaje (Skedsmo, 2011). Además, propicia el análisis de las políticas educativas, el seguimiento sobre la evolución del sistema y la comparación con otros sistemas (Puente, 2000; Maestro, 2006); lo que puede utilizarse para mejorar.

Para otros muchos autores (Eurydice, 2009; Darling-Hammond y Falk, 2013; Hopfenback, Flórez y Tolo, 2015) estas evaluaciones mejoran la enseñanza-aprendizaje, a largo plazo, mediante el *feedback* que proporcionan, pues sirve para promover el aprendizaje, contribuir a que docentes y estudiantes participen en la aplicación del currículum, motivar a estudiantes y docentes, etc.

En nuestro país (Monarca y Fernández-Agüero, 2018), los docentes señalan que la función diagnóstica de las pruebas es la fortaleza más valorada: ayudan a detectar áreas en las que trabajar más, permiten detectar necesidades específicas y ayudan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Parece pues que las evaluaciones estandarizadas persiguen el ideal de mejora de la calidad del sistema educativo. Pero, como sucede en cualquier otro ámbito, este ideal utópico puede quedar reducido o eclipsado por usos más suculentos de los datos o por mediciones sesgadas. Especialmente a raíz del uso de esta información como estrategia de rendición de cuentas a la sociedad.

2.2. *Inconvenientes del uso de pruebas estandarizadas*

Un principio básico en metodología es que no existen pruebas infalibles. Cualquier evaluación ofrece una medición sujeta a error, esto es, si mide lo que está diseñada para medir (eficiencia o validez) y si lo mide adecuadamente (eficacia o fiabilidad).

Las pruebas estandarizadas en educación están limitadas por diversos factores, la proporción total que realmente pueden medir suponen sólo la punta del iceberg del sistema educativo (Froemel, 2009). Y sin embargo, en los años recientes se experimenta cierta obsesión con los datos aportados por una prueba específica –el informe PISA–, por pruebas de etapa –especialmente en 4º ESO–; o por una nota final.

Tomar la parte por el todo y entender que una prueba, con sus limitaciones inherentes, es *el* indicador de calidad del sistema educativo o del aprendizaje provoca graves distorsiones y perversiones.

Estas pruebas priorizan los resultados sobre los procesos y contextos, es decir, importa más que sepan y no cómo ni para qué lo saben (Fernández Navas, Alcaraz y Sola, 2017); lo que mantiene al sistema educativo español atrapado en el academicismo, la memorización y la reproducción de contenidos abstractos, descontextualizados y desconectados de los problemas reales de la vida cotidiana (Monarca 2012; Pérez Gómez, 2014; Conley, 2015).

Al centrarse en datos estáticos, tampoco permiten la evaluación de la evolución, es decir, las pruebas sólo informan de cómo están los estudiantes en comparación a ciertos estándares; pero no cómo han evolucionado –medidas *pre-post*–, si lo que saben es producto del sistema educativo u otros contextos, etcétera (Froemel, 2009; Monarca, 2015).

También se ha argumentado cómo empobrecen el currículum educativo (Klenowski y Wyatt-Smith, 2012; Monarca, 2012; Feniger, Israeli y Yehuda, 2015) mediante la estandarización del trabajo docente, que tiende a centrar la enseñanza en la superación de pruebas, el llamado *teaching to the test*, un ejemplo de cómo la evaluación influye en el objeto evaluado.

Estos fenómenos han supuesto las condiciones perfectas para el progresivo desarrollo de la peor consecuencia posible para nuestro sistema educativo: la jerarquización de las escuelas.

Al hacer depender únicamente de las pruebas estandarizadas aspectos como la continuidad en el sistema educativo, el reconocimiento del estudiante, la reputación del centro e incluso la financiación, se genera una obsesión finalista con estas pruebas.

Se dan así un sinnúmero de fenómenos como los rankings de colegios, legalmente prohibidos pero disponibles en la red e incluso en la prensa (Monarca, 2012; Koch y DeLuca, 2012; Bourke y Mentis, 2013; Simmonds y Webb, 2013, Pérez Gómez, 2014; Polesel, Rice y Dulfel, 2014; Bacon, 2015; Feniger et al., 2015) y la consiguiente concentración de recursos en estas escuelas; el sacrificio de asignaturas que no puntúan, como las artísticas o las filosóficas, necesarias para la creatividad y el razonamiento crítico (Barrenechea, 2010; Bayona, 2013; Pérez Gómez, 2014); las estratagemas para engañar a

las pruebas, como alterar sus resultados, invitar a algunos estudiantes no acudir el día de la prueba (Haladyna, Bobbit-Nolen y Haas, 1991); la presión y ansiedad en estudiantes y docentes (Smith, 2014; Winter, 2017), etcétera.

El resultado: una progresiva mercantilización del sistema educativo, propia de sistemas neoliberales (Feniger et al., 2015; Pettersson, Popkewitz y Lindblad, 2016; Komatsu y Rappleye, 2017) y un aumento de las desigualdades (Falabella, 2014; Smith, 2014).

Además, se ha señalado en la literatura que los efectos de estas pruebas pueden tener otros efectos negativos: perjudicar a aquellos estudiantes que no se ajustan al funcionamiento de la prueba (Barrenechea, 2010); favorecer las motivaciones extrínsecas para aprender, esto es, por notas y puntuaciones (Armstrong, 1999); obviar la evaluación a profesores, centros educativos o contextos familiares (Fernández Navas et al., 2017); ignorar metodologías menos mecanicistas para enseñar-aprender; no considerar el estilo de aprendizaje que caracteriza a los jóvenes actuales (Pérez Gómez, 2014); y por último, no proporcionar conocimientos profundos para la práctica docente ni ofrecer recomendaciones u orientaciones para la mejora (Conley, 2015; Klenowski y Wyatt-Smith, 2012).

En la encuesta global realizada en España por Monarca y Fernández-Agüero (2018), la debilidad más señalada de las pruebas se centraba en la absoluta descontextualización de las mismas con respecto a las individualidades de cada estudiante, centro o familia; y, especialmente en la Comunidad de Madrid, el efecto ranking provocado por su uso.

Si los efectos del peso de una o varias pruebas no podían ser más perniciosos, se les suman las consecuencias sobre la opinión pública que tienen los resultados. A nivel individual, las puntuaciones contribuyen a etiquetar a los y las estudiantes y a que se articule el famoso efecto Pigmalión. Por otro lado, la población general, lega en cuanto al funcionamiento de la educación, entra en esta lógica obsesiva por las notas y acaba pensando que las notas son indicadores fiables del rendimiento. Por último, los datos y resultados acaban utilizándose como arma política entre los principales partidos (Barrenechea, 2010; Skedsmo, 2011; Koch y DeLuca, 2012).

De hecho, parece que son las únicas consideraciones tenidas a cuenta para las reformas educativas cuando el sistema educativo cojea de muchas de sus patas, y no todas

están siendo evaluadas por pruebas estandarizadas; por ejemplo, el abandono escolar prematuro o las altas tasas de depresión y ansiedad entre el cuerpo docente.

3. ¿Cómo garantizamos la evaluación de la calidad del sistema educativo?

Parecería pues que las pruebas estandarizadas son una suerte de mal endémico del sistema educativo. Nada más lejos de la realidad. Siguiendo la lógica de “matar al mensajero” se tiende a culpar al uso de estas pruebas cuando realmente los principales problemas están en *el uso del uso* de estas pruebas.

La corriente política que promueve la mercantilización del sistema educativo requiere necesariamente de herramientas que justifiquen su postura. Las pruebas estandarizadas utilizadas para ordenar y separar –que no informar o diagnosticar– cumplen este cometido a la perfección. Por tanto, el cambio legislativo es necesario. Desgraciadamente, la instauración de los cambios propuestos por la LOMCE no augura un futuro clarificador (Viñao, 2015).

Las pruebas estandarizadas son útiles para evaluar y deberían seguir utilizándose pero no como únicos métodos de recogida de información. Desde los años setenta se maneja el término de “evaluación formativa” para referirse al proceso de evaluación constante de los avances en relación a objetivos de aprendizaje entre docentes y estudiantes. Es decir, un tipo de evaluación que permita establecer objetivos de aprendizaje, analizar las capacidades y errores de cada estudiante en base a los objetivos y desarrollar y usar estrategias para promover la mejora de la enseñanza (Morales Vallejo, 2009; Agencia de Calidad de la Evaluación, 2016).

Para ello, se propone el uso de otras estrategias de evaluación como la observación del cuerpo docente, la auto-evaluación del estudiante, el trabajo por proyectos o en pequeños grupos, el uso frecuente de pruebas cortas, la creación de portafolios, etcétera. Es decir, un sistema de evaluación mucho más parecido al universitario.

Esto requeriría obviamente una mayor profesionalización del cuerpo docente, algo que el pensamiento conservador impide sibilamente como argumento contra el sistema educativo. También implicaría el cambio de aspectos organizativos en las escuelas como una mayor autonomía a los centros, la implementación de estilos de liderazgo alternativos en las comunidades educativas (Bolívar, López y Murillo, 2013), la disminución de la ratio estudiantes-docentes por aula (Pérez Gómez, 2014), la creación de trayectorias formativas

flexibles (Froemel, 2009) y un largo etcétera que puede resumirse en un estilo de educación más personalizada.

El sistema educativo sienta las bases de cualquier sociedad, por tanto, como sociedad tenemos la obligación de evaluar el sistema educativo vigente, analizar qué mejoras se pueden realizar y pactar cuáles son las metas finales.

4. ¿Qué puede hacer la orientación educativa?

Se pueden distinguir dos principales y posibles objetivos. En primer lugar, se trataría de *informar* a la comunidad educativa. Por lo general, muchas familias e incluso muchos docentes pueden no conocer los pros y contras de las evaluaciones estandarizadas ni los oscuros vericuetos que pueden ofrecer sus implicaciones con el sistema político. Dentro de las funciones de la orientación educativa se encuentra la coordinación con la comunidad educativa en aras de la participación (Bisquerra, 1998).

Un paso más consistiría en realizar tareas de asesoramiento comunitario (Grañeras y Parra, 2009), es decir, tratar de mejorar la capacidad de los sujetos para tomar decisiones (Rodríguez Romero, 1996; Vélez de Medrano, 2003; Vélez de Medrano, 2005; Rodríguez Romero, 2006). Este asesoramiento se focaliza en grupos organizados como redes de colaboración y uno de sus objetivos (Vélez de Medrano, 2003) consiste en “capacitar a sus miembros para la participación democrática en la vida de la comunidad a la que pertenecen”. En este contexto, el rol del orientador es el de asesorar a dichos grupos.

Desde esta perspectiva, cuando existe información y concienciación sobre los problemas asociados, otra posibilidad de la orientación educativa consistiría en coordinar la participación del entorno en una de sus máximas expresiones, que apenas suele citarse en los manuales generales: la *incidencia política*. Efectivamente, los cambios legales del sistema educativo corresponden a los más altos niveles curriculares. En los últimos años, la organización de movimientos sociales (como las mareas verdes) se han manifestado y han luchado por la incorporación de cambios al sistema educativo español, entre ellos, la realización de pruebas estandarizadas.

Sería función del orientador educativo conducir los intereses participativos de alumnos, profesores y familias hacia la colaboración con representantes políticos. Por ejemplo, llevando a cabo mapeos y análisis políticos, contactando con tomadores de

decisiones y figuras públicas que puedan abanderar la lucha, buscar posibles aliados, etc. En definitiva, coordinar la búsqueda del cambio en su nivel más macro: el político.

5. Conclusiones

Las pruebas estandarizadas ofrecen una simple radiografía de la realidad de la enseñanza. Utilizarlas para informar de la calidad del sistema educativo sería como utilizar únicamente un mapa hidrográfico para visitar una ciudad.

Es obvio que una prueba colectiva homogeneiza a los participantes, pero por eso se utilizan otras estrategias de evaluación adicionales. Cambiar esta realidad tiene que partir de una sociedad concienciada y participativa, y el catalizador de estos cambios puede ser la orientación educativa.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Guía de Evaluación formativa* Santiago de Chile: Agencia de calidad de la Educación.
- Álvaro, M., et al. (1988). *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Bacon, J. (2015). The impact of standards-based reform on special education and the creation of the 'dividual'. *Critical Studies in Education*, 56 (3), 366-383.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: Seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8), 3-27.
- Bayona, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Fórum Aragón*, 7, 13-15.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bourke, R. y Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (8), 854-867.

- Calero, M. D. y Padilla, J. L. (2004). Técnicas psicométricas: los tests. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*, Pirámide, Madrid.
- Coburn, C. E., Hill, H. C. y Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and implementation: the common core state standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45 (4), 243-251.
- Conley, D. (2015). A new era for educational assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (8). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1983>
- Darling-Hammond, L. y Falk, B. (2013). *Teacher learning through assessment. How student-performance assessments can support teacher learning*. Washington: Center for American Progress.
- Eurydice (2009). *National testing of pupils in Europe: objectives, organisation and use of results*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Falabella, A. (2014). The performing school: the effects of market and accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (70). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Feniger, Y., Israeli, M. y Yehuda, S. (2015). The power of numbers: the adoption and consequences of national low-stakes standardised tests in Israel. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (2), 183-202.
- Fernández Navas, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), 51-67.
- Froemel, J. E. (2009). La efectividad y la eficiencia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 10-28.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación.
- Haladyna, T., Bobbit-Nolen, S. y Haas, N. (1991). Rising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution. *Educational Researcher*, 20 (5), 2-7.

- Hopfenback, T., Flórez, M. T. y Tolo, A. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22 (1), 44-60.
- Klenowski, V. y Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high stakes testing: the Australian story. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19 (1), 65-79.
- Koch, M. J. y DeLuca, C. (2012). Rethinking validation in complex high-stakes assessment contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19 (1), 99-116.
- Komatsu, H. y Rappleye, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA and economic growth. *Comparative Education*, 53 (2), 166-191. 10.1080/03050068.2017.1300008
- Ley 1/1990 de 3 de octubre, *Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, Ministerio de Educación.
- Ley 8/2013, de 9 de diciembre, *Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, Boletín Oficial del Estado.
- Maestro, C. (2006). La evaluación del sistema educativo. *Revista de Educación, extraordinario 2006*: 315-336.
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículum. *Perfiles educativos*, 34 (135), 164-176.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires, Argentina: Miño y Davilá.
- Monarca, H. y Fernández-Agüero, M. (2018). Opinión del profesorado sobre las fortalezas y debilidades de las evaluaciones externas de aprendizaje en España. *Educación XXI*, 21 (2), 249-273.
- Morales Vallejo, P. (2009). La evaluación formativa. En P. Morales Vallejo, *Ser profesor: una mirada al alumno*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Pérez Gómez, A. I. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3), 59-71.

- Pettersson, D., Popkewitz, T. y Lindblad, S. (2016). On the use of educational numbers: comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1), 177-202.
- Polesel, J., Rice, S. y Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: a teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29 (5), 640-657.
- Puente, J. (2000). La evaluación del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 321: 81-96.
- Rodríguez Romero, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez Romero, M. M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Simmonds, M. y Webb, P. T. (2013). Accountability synopticism: how a think tank and the media developed a quasimarket for school choice in British Columbia. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12 (2), 21-41.
- Skedsmo, G. (2011). Formulation and realisation of evaluation policy: inconcistencies and problematic issues. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 5-20.
- Smith, W. C. (2014). The global transformation toward testing for accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (116). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1571>
- Spillane, J. (2012). Data in practice: conceptualizing the data-based decisión-making phenomena. *American Journal of Education*, 118, 113-141.
- Vélez de Medrano, C. (2005). El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Vélez de Medrano, C. (Coord.) (2003). *Orientación comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid: UNED.
- Viñao, A. (2015). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y memoria de la Educación*, 3, 137-170.
- Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: “fixing” curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1), 55-74.

Capítulo 3

La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español-bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria

Cristina Roncero Mateos¹

1. Introducción

¿Cuál es la verdadera utilidad del bilingüismo en las escuelas?, ¿la priorización del inglés en la escuela frente a otras formas de saber afecta igual a todos y todas?, ¿de qué manera puede estar afectando a las identidades de los estudiantes?

La enseñanza de una segunda lengua en las escuelas se ha instaurado como si se tratase de una elección neutral y técnica, alejada de relaciones culturales y sociopolíticas. Parece que ésta simplemente fomenta la adecuación y el acceso a un mercado y carece de una posición ideológica (Macedo, Dendrinis y Gounari, 2005). Estas ideas, indudablemente, benefician una exportación de una cultura y conocimiento determinados, y no permiten ser conscientes de las repercusiones que puede desencadenar en las relaciones de poder, favoreciendo los mecanismos de reproducción social. Lo cual no quiere decir que la adquisición de una segunda lengua y la enseñanza de esta misma sea algo que debemos rechazar socialmente, es indudable el beneficio tanto cultural como cognitivo que puede aportar, sino que debemos señalar que la introducción de las lenguas en el currículum, no pueden analizarse de forma aislada, sino que deben contextualizarse en un momento sociopolítico concreto.

Siendo así, la adquisición de una segunda lengua puede pasar a jugar un papel fundamental en la reproducción de desigualdades. Bourdieu (1991) argumenta que el

¹ Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, con Máster en Psicología de la Educación y con Máster en Orientación Escolar. Email: crisronceromateos@gmail.com

lenguaje puede entenderse como el producto de la relación entre un *habitus* lingüístico (un conjunto de predisposiciones) y un mercado lingüístico. Las unidades lingüísticas se dan en contextos o en mercados y siempre implican una valoración socializada del estado de mercado del hablante como de las expectativas del mercado. Si seguimos con otro concepto de Bourdieu (1991), como es el de *capital cultural*, podemos analizar cómo, en España, cada vez es más evidente que el dominio del inglés como lengua, otorga a una persona una posición de mayor status social, sustentado bajo una lógica de mercado capitalista y globalizado, cuya lengua hegemónica es el inglés. Esto podría explicar por qué muchas de las familias españolas consideran primordial la enseñanza del inglés a la hora de seleccionar una escuela, valorando que ésta tenga un peso muy grande en el currículum escolar. Sus hijos e hijas podrán hacer frente a la competitividad de mercado y sobresalir frente a los demás si pueden apropiarse del manejo de esta lengua.

Podemos ver de ésta manera cómo la enseñanza del inglés y la imposición de éste a través de unos mecanismos sostenidos por un sistema económico, perpetúa una forma de colonialismo más sutil que otras formas legitimadoras de esta opresión (Macedo, Dendrinis y Gounari, 2005). Además, cuando este pensamiento ya está extendido en un país o contexto, vemos cómo el hecho de acceder a su poder simbólico genera fuertes tensiones en el sistema escolar y la elección de los centros por parte de las familias. De esta forma, los hijos e hijas de familias con mayor nivel sociocultural tienen más posibilidades de alcanzar los estándares lingüísticos deseados socialmente (Bourdieu y Thomson, 1991).

En la Comunidad de Madrid estamos viviendo en estos últimos siete años un cambio estructural en la implementación de la educación bilingüe en los centros escolares. Sin embargo, tras este cambio tan significativo, prácticamente no se han analizado las posibles consecuencias, al menos en el espacio público y mediático, a no ser que sea para defender y alabar las ventajas de este sistema en el rendimiento y la adquisición del inglés en comparación con el fracaso de la enseñanza del inglés antes de implantar el Programa de Colegios Bilingües (I Fase de la Evaluación Bilingüe de la Comunidad de Madrid, 2016). Aunque en este momento se están empezando a alzar voces discordantes por parte de colegios y familias, en contra de un sistema que está provocando una segregación y exclusión del alumnado de familias con niveles socioculturales más bajos. Esto es debido a que los alumnos deben pasar una prueba de inglés en secundaria para poder acceder al programa bilingüe y además, la oferta pública de centros no bilingües está siendo coartada

y no existe una libre elección real por parte del claustro y el equipo directivo para decidir sobre su proyecto educativo (Prieto y Villamor, 2012).

El Consejo de Gobierno aprobó la selección de los nuevos colegios e institutos que integrarán, a partir de septiembre de 2017, una amplia red de 515 centros públicos bilingües conformada por 365 colegios y 150 institutos. (Comunidad de Madrid, 2017).

Aunque inicialmente era el centro el que podía elegir sobre la ejecución y puesta en marcha del programa bilingüe, la administración recoge como normativa que los centros de nueva construcción públicos cumplan estas características. Así viene recogido en la Comunidad de Madrid por el Decreto 12/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid; DECRETO 13/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid; Orden 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid (Prieto y Villamor, 2012).

La implementación de estas políticas tiene efectos significativos en el sistema educativo, como resultado se está generando una competitividad entre los centros. Como se recogen en las entrevistas a directores y directoras de centros públicos (Gutiérrez y Pedrosa, 2010), estos utilizan el programa bilingüe como una forma de atraer al alumnado, esto es debido tres factores: la asignación de recursos por parte de la Comunidad de Madrid, aumento en la matrícula y por el tipo de alumnado que atrae. Por lo que en muchos casos esto no es debido a un criterio de mejora pedagógica por parte del centro sino que se ha visto presionado a acceder al programa para no perder alumnado. En gran medida, esto es debido a que las familias consideran que si sus hijos e hijas no aprenden inglés estarán en inferioridad de condiciones a la hora de acceder al mercado laboral.

Estas denuncias pasan por remarcar que el sistema de educación bilingüe que se ha implementado por parte del Gobierno en la Comunidad de Madrid está favoreciendo que en los centros públicos se segregue a su alumnado (Prieto y Villamor, 2012). Los alumnos con mayor éxito académico son agrupados bajo la excusa del bilingüismo, separándoles así de los alumnos que obtienen peores resultados académicos. Lo que hace que se refuerce aún más esta segregación, ya no solo por el inglés, sino por la estigmatización negativa que

obtiene este segundo agrupamiento que proyecta una imagen de rechazo social. Este entramado permite que esto se perpetúe a todas las etapas educativas.

Volviendo a la idea de que esta expansión de la lengua inglesa no está exenta de un componente ideológico, no sólo vemos cómo es el resultado de un sistema neoliberal en el que la lógica de mercado impone su adquisición como capital cultural, promoviendo su enseñanza en el currículo a nivel global, sino que debemos desentramar cómo favorece distintas dinámicas de segregación dentro del aula.

2. Madrid, “Comunidad Bilingüe”

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües en el curso 2004/2005. Este proyecto, que se implantó inicialmente en 26 colegios públicos (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2010). Actualmente esta cifra no ha parado de incrementarse hasta llegar a un total de 515 centros públicos, como ya se ha señalado.

La normativa de la CM para llevar a cabo este programa ha ido avanzando a medida que se ha ido implantando como consecuencia de la experiencia. El número de horas de enseñanza en inglés ha aumentado de tres a cinco horas y se requiere que las enseñanzas se realicen al menos en un 30% de las horas en inglés, por lo que en la actualidad se imparten clases diarias de Inglés, Lengua Castellana y Matemáticas y salvo la Lengua Castellana y las Matemáticas, el resto de las asignaturas pueden impartirse en inglés. De esta manera los alumnos reciben al menos un tercio de las clases en lengua inglesa, aunque puede llegar al 50% (Gutiérrez y Pedrosa, 2010).

Tal y como se recoge en la normativa, en los institutos de Secundaria encontramos dos modalidades en el curso que se va a impartir el sistema bilingüe: la de Programa y la de Sección.

En la modalidad Programa Bilingüe los alumnos recibirán 5 horas semanales de lengua inglesa, además se pondrá impartir en inglés alguna otra asignatura dependiendo de la competencia del personal docente y la disponibilidad, también podrán impartirse en inglés las horas de tutoría. Todos estos Institutos serán dotados con dos Auxiliares de Conversación de lengua inglesa en el curso en el que inicien el Programa Bilingüe.

La Sección Bilingüe acogerá a los alumnos procedentes de centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Programa de Colegios Bilingües posean el nivel de inglés

que la ORDEN establece. De esta forma, los alumnos reciban en primero, segundo y tercer curso de la ESO 5 horas semanales de Inglés avanzado. Además, impartirán en inglés las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza. En tercero se ofertará, al menos, Biología y Geología en inglés. En cuarto los centros asegurarán la oferta en inglés de otra asignatura que será impartida en inglés. Las tutorías serán impartidas también en inglés. En consecuencia, entre un 30 % y un 50 % del currículo será impartido en inglés (Gutiérrez y Pedrosa, 2010).

En este curso 2016/2017 el I.E.S en el que he participado en el Departamento de Orientación se incorpora al programa. Solo participan las clases de 1º de la ESO para que su realización se produzca a lo largo de toda la etapa. El centro en cuestión, es un centro público dependiente de la Consejería de Educación de Madrid que se encuentra ubicado en Coslada, a una distancia aproximada de 17 Km. de Madrid, en la zona geográfica denominada “Corredor del Henares”, al Este del área metropolitana madrileña. Se sitúa en una barriada de dicha localidad que linda con zonas industriales y residenciales de cierta antigüedad.

El instituto, por lo tanto, establece dos cursos (1ºA, 1ºD) que participan en la Sección Bilingüe y otros dos cursos (1ºB, 1ºC) en la modalidad Programa Bilingüe. Lo que coloquialmente en el instituto se maneja como “los de bilingüe” y los de “programa”, como vemos en este último no se hace alusión a su carácter bilingüe como lo plantea la Comunidad de Madrid, ya que las horas de inglés son muy parecidas a las establecidas antes de la puesta en marcha de este sistema, con la diferencia de la dotación de dos auxiliares de inglés y la posibilidad de extenderlo a alguna otra materia si el centro quisiera.

En el grupo de Sección se encuentran chicos y chicas que provienen de colegios bilingües en su mayoría, muchos de ellos de la zona de Las Rozas, con un nivel socioeconómico alto. En el grupo de Programa se encuentran sobre todo alumnos que provienen de colegios próximos a la zona que no son bilingües, además de varios alumnos diagnosticados con Trastornos del Espectro Autista, ya que el centro es preferente. También se van incorporando alumnos del aula de enlace en su mayoría de origen rumano. No se contempla la posibilidad de que estos alumnos puedan acceder al grupo de Sección ya que difícilmente pueden haber tenido la oportunidad de participar en un colegio bilingüe lo cual es uno de los requisitos.

Esta distribución nos ofrece una ilustración muy gráfica de la segregación que se está produciendo en las aulas bajo este sistema de enseñanza español-bilingüe, que como podemos interpretar, se ve legitimada a través de una serie de prácticas y discursos de los todos los agentes educativos del centro.

3. Dinámicas, discursos y creación de identidades en torno al bilingüismo

Cuando llego al centro enseguida sale el tema del bilingüismo entre las preocupaciones de las personas que componen el equipo de orientación, en concreto entre el orientador y la integradora social. Me comentan que eran conscientes de la división que podía generar el romper la heterogeneidad de esa forma en las aulas. Propusieron crear alguna medida integradora entre los cursos y para ello cuadraron dos horas en las que se iba a trabajar la asignatura de biología a la vez entre los distintos primeros (uno de sección y otro de programa). Estos iban a realizar una vez a la semana un proyecto de biología que debían abordar tanto en inglés como en castellano: leer la información, escribir los resultados, etc. en ambos idiomas. De esta forma se buscaba tanto que estuvieran juntos dentro del horario de alguna asignatura estrictamente académica y que ninguna de las lenguas pudiera apreciarse con una connotación negativa, por lo que se utilizan las dos. Sin embargo, esto no quedó sin cuestionar por parte de los alumnos y alumnas del grupo de sección. De manera independiente al proyecto, el alumnado de todo el centro rellena unos formularios donde tienen que evaluar tanto cómo se ven a ellos mismos en el aula como qué les gustaría cambiar del funcionamiento de esta. Lo curioso es que, mientras los alumnos de los cursos de programa no hacían alusión alguna al bilingüismo en la evaluación. Algunos de los alumnos de Sección señalaban como aspectos a mejorar en el aula que no les juntaran con el otro 1º puesto que tenían que hablar en castellano y en inglés.

Hamers y Blanc (2000, p. 206) hacen referencia a que “la utilización de una lengua está relacionada con la identidad etnolingüística”. Aunque estos autores se centran en contextos donde hay personas culturalmente bilingües, donde la lengua es significativa de una cultura determinada, como podría ser el caso del catalán y castellano en Cataluña. Pero bien es cierto que algunos de sus conceptos pueden servirnos para explicar como en cierta medida se dan estas diferencias y rechazos hacia una lengua determinada. En contextos bilingües, la lengua se convierte en un elemento fundamental de identidad, entendido como

elemento compartido de un grupo, fomentando el sentimiento de pertenencia. Así, la identidad etnolingüística activada y regulada por medio del proceso de socialización.

De este modo, la pertenencia a un grupo y la posición que se tiene dentro del mismo, es alcanzada considerablemente a través de la lengua que se usa. En relación con esto, el prestigio lingüístico juega un rol fundamental, dado que algunas lenguas son consideradas más prestigiosas que otras. “Cuando se elige entre dos lenguas diferentes, el problema de la identidad es más marcado, particularmente cuando dicha elección está ligada al estatus social y político de una lengua” (González, 2009).

En el centro, los alumnos pueden configurar su identidad identificándose según el estatus y prestigio de la lengua que utilizan. Esto también se ve reforzado y reproducido por los discursos por parte de los y las docentes del centro. En una reunión de tutores y tutoras de 1º, a raíz de debatir acerca de la actitud de 1º que los docentes consideraban disruptiva en el aula, se producen comentarios en los que algunos docentes etiquetan y separan a un grupo de otro a la hora de hablar de ellos, haciendo valoraciones negativas sobre los de “programa” en comparación con los de “sección” en lugar de hablar de grupos de aula.

Yo les he puesto un medidor de decibelios a los de programa y a los de bilingüe, y me salía el doble de alto en los de programa. Cuando les he dicho que los de bilingüe no daban ni la mitad, lo han vuelto a intentar y ni aún así lo han conseguido (Tutor de 1ºB y profesor de tecnología).

Aquí podemos ver claramente cómo estos discursos han calado tanto en la forma que los docentes separan y distinguen a un grupo y otro, como dentro del aula cuando establecen estas comparaciones tan marcadas entre “vosotros” y los de “bilingüe”. González (2009) afirma:

En casos de bilingüismo, la relación entre las lenguas y la identidad es recíproca, pues el bilingüismo influye en el desarrollo de la identidad etnolingüística que a su vez influye en el desarrollo del bilingüismo. Así, el sujeto bilingüe integra dos lenguas y dos culturas dependiendo de las dinámicas sociales y psicológicas que lo afecten; entre las que se encuentra, por ejemplo, las actitudes hacia las lenguas, el prestigio de los códigos utilizados y la relación de poder de los grupos a los que pertenecen dichas lenguas. Los grupos pueden manifestar que uno de sus códigos lingüísticos los diferencia de otros grupos sociales. (p.10)

4. Discusión

Llegados a este punto podríamos destacar que el lenguaje está mercantilizado y que si queremos ir en otra dirección hace falta criticar que el lenguaje esté al servicio del mercado. Sin embargo, no solo es suficiente con eso, sino que este lenguaje tiene que tener un potencial transformador y crítico. Necesitamos un nuevo tipo de alfabetización que vaya más allá de la acción “comunicativa”. Tal como sugieren Macedo, Dendrinis y Gounari (2005), necesitamos un tipo de alfabetización que funcione como una fuerza “igualadora”. La alfabetización que no se centra solo en la capacidad sino que se centra en la intervención y la posibilidad, en la reinterpretación a través del cuestionamiento, la pregunta, la revisión, la reinterpretación la cual no se enseña en las instituciones. Una lengua capaz de generar posibilidades y crítica. Para ello es necesario que no este vacía de contenido histórico y social, donde palabras como libertad, democracia, igualdad, pierden su significado. Una lengua que permita que las personas a través de ella puedan reflexionar sobre sus propias posiciones y auto cuestionarse con significados construidos en su propio contexto y en constante transformación. Esta lengua no solo permitiría la interpretación de la comunicación sino fomentaría una autonomía para que los individuos tuviéramos autonomía para desafiarnos a nosotros mismos (Castoriadis, 1991).

En las escuelas no debería enseñarse una lengua u otra como si se tratase de una cuestión técnica y neutra, sino que deberíamos cambiar la concepción de lo que es el lenguaje y lo que implica. No se enseñaría entonces como lengua aislada de una realidad concreta sino como parte de esa realidad, que no niegue la capacidad emancipadora de los individuos y la creatividad potencial. Esto va acompañado de un cambio epistemológico de qué es aprender y cómo debemos hacerlo, tanto en el aprendizaje de un idioma como en todas las materias, las cuales no se verían como meras encapsulaciones de contenidos distintos ni aisladas de la funcionalidad del lenguaje. Entendiendo así, el lenguaje y la construcción de conocimiento como algo indivisible.

Además no podemos olvidar que toda actividad pedagógica como la enseñanza de una materia específica depende del currículo en su conjunto y de sus enfoques. Esto se torna más evidente en el caso de las lenguas, ya que no representan materias como cualquier otra: son actividades transversales que tienen la función de desarrollar competencias y habilidades cognitivas como núcleo de todo el currículo. Por esta razón, no

podemos discutir cómo y qué se enseña en la segunda lengua si no tomamos en cuenta lo que pasa con la materna (Hamel, 2004).

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Castoriadis, C. (1991). *Philosophy, politics, autonomy*. New York: Oxford University Press.
- Comunidad de Madrid. (2016). *I Fase de la Evaluación Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Disponible en <https://bit.ly/2z5oRLm>
- Comunidad de Madrid. (2017). El Consejo de Gobierno da a conocer la relación de centros que se incorporan al programa en el curso 2017/2018. Disponible en <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blo>
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Disponible en www.madrid.org/publicamadrid
- González, P. (2009). Hacia una interpretación psicosociológica-como fenómenos de poder-del bilingüismo y la diglosia. *Quaderns de Psicologia*, (8), 115-125.
- Gutiérrez, C. L. y Pedrosa, E. P. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Hamel, R. E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla?: la enseñanza del español como segunda lengua en el currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Hamers, J. F. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Macedo, D., Dendrinis, B. y Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés* (Vol. 4). Barcelona: Graó.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Revista de currículum y formación del profesorado* 16(3), 132-134.

Capítulo 4

El derecho humano a un medio ambiente sano: una educación para la ciudadanía en clave ambiental

Rubén Martínez García¹

1. Introducción

“Cierta hombre era dueño de una gallina que ponía huevos de oro, y creyendo que dentro de ella encontraría una buena cantidad de ese metal optó por matarla. No obstante, el hombre se equivocó en sus presunciones, pues la encontró semejante al resto de gallinas y, de esta forma, por ambicionar una gran riqueza, perdió la gallina que tenía. *Moraleja*: cada uno debe estar contento con los bienes que tiene sin entregarse a la avaricia”.

Creemos que esta fábula de Esopo es una buena forma de comenzar este trabajo al ser un buen exponente de las relaciones que se establecen entre el ser humano y la naturaleza. Conocidas las limitaciones, tan solo la avaricia puede llevar a aquél a sobreexplotar los recursos de hoy, ajeno a las consecuencias que esto traerá consigo el día de mañana. La realidad actual está sustentada en principios análogos a los que explican la conducta del dueño de la gallina, por lo que la sociedad se presenta cada vez más concienciada en reconducir este estado de cosas. Así, si hay algo que no resulta novedoso es la relevancia que para el mundo entero reviste la conservación del medio ambiente. Sin embargo, lo que quizás sí que sea importante destacar es que este fenómeno es relativamente reciente, toda vez que no fue hasta la década de los 60 del siglo pasado cuando el mundo comenzó a percatarse de la problemática ambiental.

Dicha problemática tuvo sus efectos en el plano jurídico, pudiéndose hablar en la mayor parte de los países del mundo del derecho a un medio ambiente sano. Es bien cierto

¹ Contratado predoctoral FPU en el grupo de referencia competitiva SEPA-interea (Pedagogía Social y Educación Ambiental) de la Universidad de Santiago de Compostela. Email: ruben.martinez.garcia@usc.es

que ya existían diversos textos previos a cualquier convenio y/o declaración que aludían a la necesidad de protección de las aguas, el aire, los bosques, la fauna, etc. sin embargo su finalidad, a pesar de todo, fue cambiando. Antes se tendía a proteger la salud humana, mientras que actualmente la actuación se orienta a la preservación del medio ambiente como bien social y cuya protección responde a un interés público. En este sentido, a partir de los años 70 surgieron numerosos textos acerca de la problemática ambiental como un derecho fundamental pues se entendía que se relacionaba directamente con otros derechos que ya habían sido reconocidos anteriormente.

A este respecto, si analizamos la historia del ser humano podemos decir con toda seguridad que está empapada de innumerables luchas de hombres y mujeres por alcanzar el pleno goce de sus derechos fundamentales, aquellos que les corresponde por el simple hecho de ser personas. A estos criterios se les conoce como “derechos humanos” (DDHH en adelante). Su definición, alcance y protección se fue ampliando de forma progresiva a medida que en las diferentes épocas los diferentes pueblos fueron luchando en la búsqueda de su respeto y reconocimiento. Así y todo, concretar qué son exactamente no es tarea sencilla dado que muchas definiciones no tienen en cuenta su complejidad teórica y práctica. No obstante, una definición que nos puede servir como punto de partida es la que establece Mejía (2007) que los entiende como “un conjunto de exigencias éticas (...) en continua evolución debido a cambiantes condiciones socioculturales, que tienen su expresión en normas jurídicas nacionales e internacionales (...) y conceden facultades a las personas y tienen como fin el reconocimiento de la dignidad humana” (p. 1). En este sentido, y siguiendo con este autor, podemos decir que los DDHH tienen una triple dimensión: histórica, ética y legal, toda vez que no pueden entenderse aislados de los contextos históricos, los cuales determinaron la construcción de un sistema de valores susceptible de ser aceptado universalmente plasmándose en documentos de tipo jurídico, tanto nacionales como internacionales.

Como resultado de ello, esas disposiciones legales obligan a los Estados a defender la consecución de estos derechos considerándose la posición de los mismos como indicador de democracia en una sociedad donde su existencia trae consigo el reconocimiento de la dignidad del ser humano. En esta línea, Martínez de Pisón (1997) considera que existe un vínculo entre el reconocimiento de los DDHH y la articulación del sistema democrático, entendido éste como “el marco más idóneo para una convivencia

pacífica entre las personas libres e iguales” (p. 28), de tal forma que donde realmente emanan los derechos es de estos sistemas. De similar forma lo expresa Caride (2007) aludiendo a la democracia como “el marco idóneo e inexcusable para el desarrollo, la promoción, el respeto y la consolidación de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los pueblos” (p. 314).

Esta idea expuesta trae diferentes implicaciones de las que destacamos la educación como herramienta que juega un papel crucial para desarrollar estos derechos; dicho de otro modo, educar en DDHH es una necesidad ineludible. Pero con ello aludimos a una educación que vaya más allá de la simple instrucción y que tenga como meta modificar actitudes y conductas; es decir, educar en DDHH “no puede reducirse al orden intelectual, pertenece al orden de los sentimientos, de las pasiones, porque supone trascender la palabra y pasar a la acción” (Mujica, 2007, p. 23). De *facto*, diversos organismos e instituciones fueron desarrollando y desarrollan políticas educativas encaminadas a lograr forjar en las generaciones futuras una base axiológica legándoles así un mundo en el que prime la dignidad. Por ello, las políticas en materia educativa que vayan en esta línea deben ser vistas como un vehículo que nos permita trabajar en pro de los DDHH.

2. Los DDHH y sus generaciones

A partir de 1948, tras las dos guerras mundiales, un importante número de países se reunieron en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para tomar el acuerdo de subscribir la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El objetivo primordial fue garantizar la libertad, la justicia y la paz de los seres humanos así como servir de base sólida para el desarrollo de los derechos reconocidos hasta el momento y para aquellos que vinieran en el futuro. Cuando aludimos a los DDHH debemos referirnos a la tendencia que existe de referirse a ellos en clave de generaciones. En este sentido, se distinguen tres o incluso cuatro vinculadas a distintos momentos históricos, políticos, sociales, económicos, etc.

- 1) La primera generación circunscribe los “derechos políticos y civiles”, dirigidos a proteger la libertad, la integridad física y moral de los sujetos y la seguridad. Son derechos únicos del individuo toda vez que responden a los derechos individuales, civiles y clásicos de libertad.

- 2) La segunda generación engloba los aspectos “económicos, sociales y culturales”. Hacen alusión a la necesidad que presenta el ser humano para desarrollarse como ser social en igualdad de condiciones. El derecho a la educación, al trabajo, la salud, la vivienda, la cultura, etc. constituyen esta generación.
- 3) Los derechos de tercera generación nacen de combatir las injusticias de las que es víctima la humanidad, aspirando a dar respuesta a las nuevas problemáticas que surgen en el mundo y a las dinámicas transformaciones que se dan en todos los ámbitos desde la década de los 70. Son los que menos énfasis jurídico y, por tanto, respaldo real tienen en la práctica para ser exigibles. Se suele aludir a ellos como derechos de “solidaridad” por defender bienes que pertenecen a los seres humanos, teniendo en cuenta no sólo a las generaciones presentes, sino también a las futuras. Aquí incluimos el derecho a la paz, el ocio y el derecho a un medio ambiente sano.
- 4) Finalmente, en la actualidad ya se habla de una cuarta generación que emana de las preocupaciones relativas al progreso tecnológico, de las que forma parte la bioética (aborto, eutanasia...), los tratamientos genéticos y los bienes públicos.

Algunos autores consideran errada esta clasificación en generaciones argumentando que lo relevante no es esta división dado que los DDHH cuentan con una naturaleza *per se* complementaria; es decir, los derechos interactúan entre sí siendo por tanto indivisibles e interdependientes (véase, por ejemplo, Cançado, 1993).

2.1. Relación entre el medio ambiente y los DDHH

Los derechos ambientales tienen una incorporación tardía con respecto al resto dado que cuando se redactó la Declaración Universal en 1948 no fueron incorporados. Esta ausencia respondía a la lógica del momento, cuando aún no se había tomado conciencia de los límites del planeta. De la misma forma que el conocimiento científico sobre el medioambiente iba progresando en las siguientes décadas, también lo hizo la conciencia de la necesidad de protegerlo. Por ello, desde la pasada década de los 60 hasta la actualidad, las acciones pro-ambientales van transformando poco a poco la relación del ser humano con la naturaleza. Justamente, con una mayor concienciación ambiental van llegando las peticiones de un reconocimiento formal del derecho a un medio ambiente sano para el bienestar del ser humano, peticiones que progresivamente lograron forjarse en regulaciones que a continuación analizamos.

Es preciso, pues, comenzar señalando que no existe una única definición sobre el derecho objeto de análisis de este trabajo, sin embargo podemos tomar como referente algunos de los principios de los instrumentos internacionales que se encargaron de regular esta cuestión, por ejemplo: “El derecho al medio ambiente es el derecho fundamental de toda persona a la libertad, igualdad y a condiciones de vida satisfactoria, en un medio ambiente en cuya calidad le permita vivir con dignidad y bienestar” (Principio 1, Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano).

De la anterior definición se desprende la necesidad de reconocer la estrecha relación que existe entre los DDHH y el medio ambiente. Esta relación es insoslayable pues el incumplimiento del derecho a un medio ambiente sano es determinante en la consecución de los otros. Y es que realmente todos los DDHH son vulnerables a la degradación ambiental, en el sentido de que el pleno goce del conjunto de ellos depende de un medio propicio y ecológicamente saludable. Es por ello que provocar un desequilibrio ecológico puede condicionar otros derechos como el de la vida, la salud, la igualdad, el trabajo, etc. Con todo, algunos DDHH son más susceptibles que otros a determinados tipos de daños ambientales. Así, en el derecho humano a la vida, por ejemplo, es preceptiva la preocupación por el medio en el que se habita, de tal forma que la alteración del entorno natural implica una agresión al derecho de los seres humanos a vivir en él. Como apostilla Blengio (2003), este concepto amplio del derecho a la vida –análogo al derecho a vivir– trae consigo que deba completarse con aquellas condiciones que la hacen viable y, consecuentemente, hacen efectivo el derecho, como son la forma y el medio en el que vivimos. En este sentido, de la misma forma que un medio ambiente adecuado posibilita el sano desarrollo del ser humano tanto a nivel físico como psicológico, un daño a los recursos naturales trae consigo consecuencias en el terreno de la salud y el bienestar, particularmente en los grupos más vulnerables como es la infancia, las personas mayores, las comunidades con altos índices de pobreza, etc. (Namnun, 2008).

Por ello, todo lo que tenga influencia sobre el ambiente redundará en nuestra condición humana, por lo que una violación al medio implica inexorablemente una violación a nuestros DDHH; es decir, el derecho a vivir en un medio ambiente sano encuentra su sentido en la primera generación de derechos. Tomando esta idea como referencia, una sociedad involucrada en la conservación del medio ambiente, así como en la promoción y defensa de los DDHH, debe reconocer ambos campos y tomar conciencia

de que no es posible pensar en el medio ambiente sin interconectarlo directamente con la condición humana.

3. La incorporación del derecho ambiental como derecho humano de tercera generación

Como postula Cuadrado (2009), si analizamos la evolución histórica de los DDHH, observaremos que los relativos al medio ambiente fueron surgiendo documentalmente a medida que fueron concebidos como una necesidad de la sociedad, precisamente porque estaban siendo ignorados. En este sentido, no existía ninguna preocupación por el medio natural hasta que no hubo una necesidad tangible, preocupante e inmediata lo que implicó que el derecho a un medio ambiente saludable surgiera como resultado de una preocupación global que paulatinamente se fue concretando en sistemas jurídicos particulares.

El reconocimiento de la vinculación entre el medio ambiente y el ser humano se fue fortificando paulatinamente a lo largo de las últimas décadas en diversas disposiciones y convenios, no solo en el ámbito internacional sino también en el terreno local, en la mayor parte de las legislaciones de los Estados. Una de las bases sobre la que se sustentará este derecho en cuestión la encontramos en la propia Declaración Universal de los DDHH (1948) cuando estipula que “(...) toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar (...)” (Artículo, 25).

No obstante, el derecho a la protección al medio ambiente no tiene su aparición a nivel internacional hasta la proclamación de la Declaración de Estocolmo en 1972, en la que se defiende la protección del medio ambiente como condición *sine qua non* se puede gozar de ya reconocidos DDHH, fundamentalmente el de la vida y el de la salud (Peña, 2017). Así, dicha declaración estipula: “El hombre tiene el derecho fundamental a la libertad y a la igualdad, dentro de condiciones de vida satisfactorias, en un ambiente cuya calidad le permita vivir en dignidad y bienestar. Así mismo, tiene el deber fundamental de proteger y de mejorar el ambiente para las generaciones presentes y futuras (...)” (Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano, principio 1).

El siguiente referente legislativo lo encontramos en la reunión mundial de la Asociación de Derecho Ambiental que tuvo lugar en Limoges en 1990. La conferencia recomendó: “Que el derecho del hombre al medio ambiente debe ser reconocido a nivel

nacional e internacional de una manera explícita y clara, y los Estados tienen el deber de garantizarlo” (Declaración de Limoges, punto II, Democracia y derechos al ambiente).

Por su parte, la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992) también estableció el nexo entre los DDHH y el medio natural: “(...) los seres humanos tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza”. A mayores, en dicha declaración se abordó el tema del derecho a un medio ambiente sano vinculándolo con el “desarrollo sostenible”, término acuñado por vez primera en el Informe Brundtland (1987) y que defiende un tipo de desarrollo que satisfaga a las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades.

El siguiente referente lo encontramos en la Carta de la Tierra (2000) que propugna la protección del medio natural para garantizar el derecho a la vida. Así, en su principio nº 5 propugna “proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida”.

Finalmente, destacamos la Cumbre Mundial de Johannesburgo del Desarrollo Sostenible del año 2002 que defiende la necesidad de perseguir un desarrollo sostenible en armonía con la naturaleza de tal forma que se puedan alcanzar otros derechos ya reconocidos: “los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible y tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza” (principio nº 53).

En suma, queda patente que existe una cooperación y una responsabilidad por parte de la comunidad internacional. Por tanto, y compartiendo los argumentos de Vallenas (2002), es preciso recalcar que el derecho a un medio ambiente sano es de naturaleza colectiva-individual, partiendo de la base de que para ser ejercido a título individual tiene que ser garantizado a una comunidad.

4. Educación para la ciudadanía en perspectiva del derecho ambiental

Que la educación persiga el desarrollo de valores no individuales y, por ende, de los DDHH es una realidad aceptada tanto a nivel social como pedagógica. Como apostilla Caride (2009),

Educar en los derechos humanos presupone comprometer a la educación con un proceso continuo y permanente al que se asocian valores e ideas que reivindican una profunda transformación de la sociedad y, consecuentemente, la denuncia de todas aquellas circunstancias que violan, limitan o condicionan la dignidad humana en su irrenunciable aspiración a una convivencia libre, equitativa, justa, democrática y pacífica (Caride, 2009, p. 57).

De *facto*, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 establece: “la educación tendrá por objeto el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humano y a las libertades fundamentales (...)”. En este sentido, y coincidiendo con López (2005), la educación en DDHH cuenta con un gran poder en la conformación de ciudadanos activos, cambiando actitudes y comportamientos. Partiendo de esta idea, el desarrollo de políticas educativas encaminadas al desarrollo de los DDHH supondrá una relevante herramienta para lograr esa sociedad más justa y solidaria de la que se habla en líneas anteriores. Siguiendo esta premisa, y tomándolo como referente para nuestro objeto de estudio, educar a la ciudadanía para un medio ambiente sano se presenta como una necesidad a la que es necesario dar respuesta de forma que logremos esa sociedad más justa y solidaria a nivel ambiental.

Así pues, hablar de ciudadanía nos lleva a referirnos a una práctica política, a la capacidad con la que cuentan los individuos de una sociedad para influir, inducir, intervenir y transformar los contextos socioculturales asumiendo así un rol activo y proactivo (2010). Desde esta óptica se defiende, por tanto, la participación y la capacidad de intervención social de los sujetos para el ejercicio pleno de los derechos y para reclamar políticas de estado que permitan la adquisición de todos ellos. En este sentido, y tomando la educación como herramienta de cambio, una educación para la ciudadanía en clave ambiental es fundamental, convirtiéndose así en un instrumento que tenga como ideario la afirmación de una sociedad de derechos ambientalmente más justa. La defensa, pues, del derecho a un medio ambiente sano es una responsabilidad innegable de la ciudadanía por lo que se hace preciso una participación ciudadana activa y, en este aspecto, la educación posee un rol fundamental (Alvino, Canciani, Sessano y Aldana, 2007). Aquí es, por tanto, donde entra en juego el ciudadano/a como un sujeto de derecho que debe exigir y hacer valer, en este caso, el derecho humano a un ambiente sano. Una ciudadanía en pro de una perspectiva ambiental es aquella que considera a toda persona como un sujeto de derecho, y al medio ambiente como un derecho humano. De esta forma, el desarrollo de prácticas

ciudadanas sostenibles es crucial para lograr un ciudadano/a responsable, que aprenda sobre el medio y se involucre en la causa ambiental por la calidad de vida. En esta línea, las prácticas ciudadanas sostenibles son esenciales para desarrollar capacidades y actitudes en las personas, dotándolas de un pensamiento crítico sobre el medio ambiente para tomar decisiones y actuar de forma responsable.

Y es que todos debemos ser partícipes de esta conservación y protección, cada uno en la medida del compromiso que su propia actividad le genere, pero sin olvidar que es un derecho de todos. No obstante, la educación en clave ambiental tiende a estar circunscrita mayoritariamente al ámbito de la educación reglada y, en muchos casos, con un tratamiento poco adecuado que es objeto de debate de muchos autores, más no entraremos en el por exceder el propósito de este trabajo. Es por ello que la educación para la ciudadanía en perspectiva ambiental debe trascender a la institución escolar para formar parte de espacios abiertos de interpelación e interacción con otros actores de índole social (municipios, administración local, otras instituciones educativas...). Todos ellos se presentan como necesarios para conformar una ciudadanía sensibilizada ambientalmente, entendida como un proceso colectivo y no simplemente individual de toma de decisiones en las que la participación activa y comprometida permita forjar modelos de desarrollo sostenible. Será así como podamos lograr, como ciudadanos, vivir en un ambiente lo más sano posible gozando también, por extensión, de otros derechos íntimamente vinculados como el de la vida o la salud.

5. Conclusiones y propuestas

La crisis ecológica es considerada un grave problema para el óptimo desarrollo de la humanidad en una diversidad de dimensiones. La degradación del medio ambiente ha dejado de ser considerado un problema meramente ecológico para ser considerado un problema de tipo social que afecta a la salud y a la vida de los seres humanos y del resto de seres vivos. El futuro está inexorablemente vinculado a las condiciones del entorno que mantienen nuestra vida. Por ello, contar con un medio que permita desarrollar una vida de calidad es un derecho humano inalienable.

En este sentido, y como hemos ido analizando a lo largo de estas líneas, el derecho a un medio ambiente sano fue consolidándose progresivamente en las últimas décadas tanto a nivel internacional como nacional. Actualmente este derecho ha logrado adquirir un

nivel operativo y conceptual firme y, paulatinamente, ha logrado ser objeto de protección por parte de diversos mecanismos e instituciones. Del mismo modo, se ha conseguido aceptar la idea de que el cumplimiento de dicho derecho emanará únicamente como resultado de la unión de esfuerzos de todos los participantes de la vida en sociedad y evidentemente del Estado.

Por tanto, teniendo en cuenta los mecanismos internacionales y las regulaciones nacionales que giran en la órbita de este derecho, resulta indispensable la instauración de políticas públicas que refuercen los mecanismos para la defensa de los DDHH, en general, y, en particular, el derecho a un medio ambiente sano. Así, en la medida en que estos derechos sean protegidos por parte de los Estados, las condiciones de miles de personas que ven afectados sus DDHH de forma continua a causa de la degradación ambiental serán mejoradas. Para ello, estas políticas públicas deberán tener una base educativa que tenga como pretensión el fomento de una ciudadanía ambiental; esto es, la conformación de ciudadanos/as que puedan defender y ver cumplido y protegido su derecho a un medio ambiente sano. En este proceso la educación, y más concretamente la educación ambiental nos abre la posibilidad de crear y diseñar espacios educativos, sociales y culturales que permiten el intercambio y la diversidad de saberes en el camino de percibir un ser humano que comprenda e integra la complejidad del mundo.

Así, las políticas educativas encaminadas a mejorar la calidad ambiental deben poner en marcha propuestas y modelos con el objetivo de concienciar al ser humano en el sentido de mejorar su calidad de vida, de promover la preservación de un medio ambiente sano y de fomentar la educación y la cultura ecológica. Se hace preciso, pues, una educación en clave ambiental pensando en nuestro entorno, promoviendo el fortalecimiento de una cultura equilibrada ecológicamente y que involucre la creación de valores cara a un desarrollo sostenible y cara al cambio de actitud con respecto al medio ambiente. De esta forma, y con independencia de si el esfuerzo es de un grupo de legisladores, gobernantes, activistas o de una sola persona, lo realmente trascendental es rescatar el verdadero sentido de interdependencia entre los DDHH y el medio ambiente.

Referencias bibliográficas

- Aldana, T. (2010). Educación para la ciudadanía y educación ambiental: una articulación necesaria. En *Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2011. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos* (pp. 1-9). Buenos Aires, República Argentina; 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.
- Alvino, S., Canciani, L., Sessano, P. y Aldana, T. (2007). La ciudadanía y el derecho al ambiente: reflexiones en torno a una articulación. *Anales de la educación común*, 8, 152-161.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- Asociaciones del Derecho Ambiental (1990). *Declaración de Limoges*. Recuperado de <http://www.cidce.org/pdf/declalimoges2/declalimoges2%20integral.pdf>
- Blengio, M. (2003). Derecho humano a un ambiente sano. *Revista de Derecho*, 4, 5-17.
- Cançado, A. (1993). *Medio ambiente y desarrollo: formulación e implementación del derecho al desarrollo como un derecho humano*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).
- Caride, J. A. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 313-334.
- Caride, J.A. (2009). Los derechos humanos en las políticas educativas. En J.A. Caride (coord.), *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas* (pp. 27-72). Argentina: Homo Sapiens.
- Cuadrado, G. (2009). El reconocimiento del derecho a un medio ambiente sano en el derecho internacional y en Costa Rica. *Revista Cejil, debates sobre derechos humanos y el sistema interamericano*, 5, 104-113. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24270.pdf>
- López, P. (2005). Educación en derechos humanos: suspenso. En L. M. Naya (coord.), *La educación y los derechos humanos* (pp. 155-173). Donostia-España: Erein.
- Martínez de Pisón, J. (1997). *Derechos humanos: historia, fundamento y realidad*. Zaragoza: Egido Editorial.
- Mejía, H. (2007). Derechos humanos y democracia. *Xihmai, Revista de Investigación de la Universidad La Salle Pachuca*, 2(3), 1-10. Recuperado de <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/45/29>

- Mujica, R.M. (2007). ¿Qué es educar en derechos humanos? *Revista de Derechos Humanos del IDELA*, 15, 21-36.
- Namnum, S. (2008). *Derecho a un medio ambiente sano. Una mirada hacia los mecanismos legales para su defensa*. México: CEMD. Recuperado de <http://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/libros2009/DS.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1972). *Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano*. Recuperado de <http://www.cidce.org/pdf/declalimoges2/declalimoges2%20integral.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1992). *Declaración de Río sobre el medio ambiente e o desenvolvimiento*. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/13/pr/pr24.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2000). *Carta de la tierra*. Recuperado de: http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2002). *Cumbre mundial de desarrollo sostenible*. Recuperado de http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals412.pdf
- Peña, M. (2017). El camino hacia la efectividad del derecho ambiental. *Innovare: revista de ciencia y tecnología*, 5(1), 34-48.
- Vallenas, J.R. (2002). El derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. *Revista Internauta de práctica jurídica* 11. Recuperado de <http://www.ceif.galeon.com/Revista10/sano.htm>

Capítulo 4

El papel de los orientadores y orientadoras en las tensiones de la escuela

Raquel Palomo Rodríguez¹

1. Introducción

¿Cambia la escuela el mundo? Se trata de una pregunta que da mucho que pensar. Desde luego, de acuerdo con Calderón (2014), la educación se encuentra entre nuestra realidad y nuestros sueños, pero afirmar que la escuela es transformadora de la realidad parece una afirmación demasiado ambiciosa. Aun así su efecto sobre la sociedad es innegable.

Hoy en día el sentido de la escuela radica en enseñar a todo el alumnado, sin exclusiones, aquellas competencias necesarias para desenvolverse con libertad y con plena legitimidad en la comunidad. Esta función contrasta con el origen claramente diferenciador y elitista del actual sistema educativo que, pese a los esfuerzos realizados, parece que aún se encuentra enraizado en sus prácticas cotidianas (Monarca, 2017). Hacer efectivo el derecho a la educación implica reducir la discriminación, las barreras para el aprendizaje y la participación, reestructurar las políticas y las prácticas para responder a la diversidad y valorar a todos por igual (Booth y Ainscow, 2011).

Este artículo se propone analizar las tensiones que se viven en la escuela de hoy relacionadas con los procesos de inclusión y exclusión y reflexionar sobre el papel que los orientadores y orientadoras pueden y deberían adoptar en la presente escena.

¹ Grado en psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante del master en Psicología de la Educación y del master en Formación del Profesorado (especialidad orientación educativa) de la misma universidad. Email: raquelpalomo1993@gmail.com

2. Tensiones en la escuela

La idea de la educación para todos arraiga con la llegada de la Ilustración y trata de llevarse a cabo en la Revolución Francesa guiada por los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Sin embargo, el miedo de muchos a que la educación para todos llevara a la insatisfacción social y al movimiento de clases, condujo a que lo que finalmente se implementara fuera una escuela garantizadora de la formación moral, religiosa y patriótica adecuada para prevenir las desviaciones temidas. Hacia la segunda mitad del siglo XIX se empieza a generalizar en ciertos países la educación para todos (Delval, 1990).

A lo largo del siglo XX, con el gran avance en el conocimiento científico, los contenidos a transmitir en la escuela se multiplicaron, lo que no ha ido unido a una mayor comprensión por parte del alumnado. Según Delval (1990) una de las razones para mantener la enseñanza superficial de esta cantidad ingente de contenidos es la de fomentar la sumisión y que el conocimiento no llegue a ser nunca un instrumento para transformar la realidad. Objetivos que, como hemos comentado hasta ahora, han estado instaurados desde el inicio de la escuela.

En España, con la LOGSE (1990) se amplía la obligatoriedad de la escolarización tratando de hacer efectivo el derecho de todos a la educación. Se propugna desde entonces un modelo de orientación educativo constructivista desde el que se concibe el asesoramiento como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009). Los intentos por ofrecer respuestas educativas más efectivas para todos los niños han sido alentados unos años más tarde por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y refrendados en la Conferencia gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008). Pero además, a día de hoy podemos decir que la educación inclusiva, más allá de una aspiración, es un derecho recogido en el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

A pesar de los esfuerzos, la evidencia pone de manifiesto que la inclusión no es una realidad de nuestro sistema educativo y que los objetivos instaurados en el origen de la escuela siguen encarnados en algunas de sus prácticas habituales (Monarca, 2017). Los datos muestran que en España un importante porcentaje de jóvenes no finaliza la educación básica o lo hace con aprendizajes devaluados (MEC, 2016) y que los resultados diferenciados en cuanto a la permanencia, el aprovechamiento y el egreso se relacionan

claramente con el origen sociocultural de los alumnos (Monarca, 2011). Nos situamos por tanto en una escuela reproductora de las desigualdades sociales y culturales (Bourdieu y Passeron, 1997).

3. Identificando obstáculos

Tanto la estructura y organización del sistema educativo como el currículum son construcciones susceptibles de cambio. Sin embargo, transformar la realidad requiere de espacios para la reflexión conjunta y búsqueda de alternativas que escasean en la mayoría de las escuelas (Domingo, Fernández y Barrero, 2016). En este espacio se plantean ciertos aspectos que habría que cuestionar para construir escuelas y sociedades más justas.

Un primer aspecto favorecedor de procesos de inclusión o exclusión, ya mencionado en el apartado anterior, tiene que ver con los objetivos educativos. Cuando los contenidos pasan a ser el fin fundamental de la educación, la escuela se convierte en un lugar hostil, inflexible, lleno de obstáculos e inhóspito para las diferencias. En sus esfuerzos por una educación para todos, la LOGSE (1990) fue la primera ley que en sus objetivos pasó de los contenidos a las capacidades. En la LOE (2006) se da un paso más y se empieza a hablar de los objetivos en términos de competencias. Este concepto supone un gran avance en relación a lo que supone atender a la diversidad y la formación de ciudadanos preparados para una sociedad cambiante. Es decir, permite responder en mayor medida a las diferentes necesidades e intereses educativos e implica trasladar los esfuerzos al desarrollo de la capacidad de movilización o articulación de los conocimientos para cambiar realidades y ofrecer respuestas ajustadas a diferentes contextos. La LOMCE (2013), sin embargo, da un paso atrás al volver a poner a los contenidos en primer plano (Viñao, 2016).

Otro obstáculo son las habitualmente denominadas medidas extraordinarias de atención a la diversidad. Éstas han sido planteadas bajo los supuestos de las concepciones estáticas o ambientalistas de las diferencias individuales (Coll y Miras, 2001) y son, en general, caminos en y hacia la exclusión social, al mismo tiempo que vías alternativas que exigen a los docentes de reflexionar sobre sus propias prácticas educativas (Calderón, 2014). Es decir, facilitan poner el foco sobre las características supuestamente inamovibles del alumnado en lugar de hacerlo sobre el contexto en el que se desarrolla y que, desde el enfoque constructivista, resulta esencial para explicar y entender el desarrollo del individuo (Martín y Solé, 2011). En concreto, la repetición de curso obvia el papel que juega la

motivación en el aprendizaje e ignora la recomendación de la OCDE (2012) de eliminarla como una providencia útil para reducir el abandono escolar, mejorar la equidad y favorecer el progreso del conjunto del alumnado. Además, las adaptaciones curriculares significativas y la derivación a una modalidad de educación diferente a la ordinaria suponen la creación de currículos paralelos que diferencian entre alumnos de primera y segunda clase. Las investigaciones concluyen que la separación en itinerarios educativos antes de los 16 años se asocia a un incremento en las desigualdades en el rendimiento escolar del alumnado y tiene un impacto evidente sobre el nivel de estudios alcanzados (Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2011).

Por último, la fractura en la educación básica determinada por la transición de las etapas de primaria a secundaria supone otro obstáculo al ideal de la educación para todos (Monarca, 2017). El valor propedéutico otorgado por muchos docentes a la educación secundaria obligatoria la convierte en una etapa escalonada que suelen superar con mayor facilidad aquellos que vienen de familias con niveles socioculturales más altos (Monarca, 2011).

4. El papel de los orientadores en este panorama

Los orientadores y orientadoras se sitúan justo en medio de las tensiones de la escuela, pudiendo disponerse como cómplices de las funciones de reproducción del orden social y promoción de la sumisión o como mediadores cognitivos o colegas críticos que favorecen las funciones de liberación del hombre y de capacitación para la transformación de la realidad (Domingo et al., 2016).

Tradicionalmente, el valor de los psicólogos y pedagogos en la escuela se justificó por la función de evaluación psicopedagógica. En su raíz, este procedimiento aspiraba a ser una medida de garantía de equidad. Su propósito era que aquellas decisiones de acceso, curriculares u organizativas, desde entonces llamadas medidas extraordinarias de atención a la diversidad, no se tomaran de forma arbitraria ya que como hemos visto conllevan un riesgo evidente de marginación (Echeita y Calderón, 2014). En la experiencia se ha configurado como un proceso sustentado en el modelo médico de la discapacidad (Toboso y Arnau, 2008), que justifica la derivación hacia los caminos de exclusión en los rasgos o características personales y supuestamente estáticas del individuo (Coll y Miras, 2001; Farrel, 2008).

Hoy, sin embargo, contamos con el marco de derechos que ofrece la Convención (ONU, 2006) y se ha avanzado hacia un modelo social de la discapacidad. Se entiende por tanto que señalar la diferencia no tiene ningún sentido pues todos somos diferentes y es responsabilidad del sistema educativo prever la diversidad y configurar prácticas coherentes con ella (Skliar, 2005). Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica habitualmente practicada es una rutina más que favorece la reproducción social y cultural y el estatismo de la escuela, al prevenir la necesaria reflexión sobre los obstáculos para la inclusión.

Con esta mirada más reciente, al entender que la personalización de la educación es la única vía posible para atender a la diversidad o hacer efectivo el derecho de todos a la educación, la función más importante de los orientadores pasa a ser la de apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Monarca, 2016). Asumir este nuevo rol supone trabajar en colaboración con el resto del profesorado promoviendo la reflexión sobre sus prácticas con el objetivo de que resulte en un impacto real en sus formas de hacer y con ello, en los resultados de aprendizaje del alumnado (Domingo, 2003). En esta nueva óptica se hace necesario repensar los procesos de evaluación psicopedagógica de manera que en lugar de suponer obstáculos a la inclusión educativa se configuren como prácticas para el desarrollo del profesorado y de la institución.

5. Conclusión

En definitiva, nos encontramos en un sistema educativo con retórica de inclusión pero con prácticas que enmascaran procesos de exclusión e invisibilización. Rutinas homogeneizadoras o procesos de enseñanza y aprendizaje que, tal y como señala Monarca (2017), se encuentran estrictamente sujetos a un mismo programa que se desarrolla con arreglo a unas pautas invariables que no admiten la diversidad de ritmos, intereses y capacidades.

En este panorama los orientadores educativos deben decidir conscientemente de qué lado quieren estar, del de la inclusión y la transformación de la escuela para que pueda configurarse como un espacio en el que todos además de estar, participen y aprendan, o por el contrario, del de las funciones originarias de la escuela. Por supuesto, las labores que finalmente desarrollen los orientadores y orientadoras dependerá también de lo que el sistema demande de ellos. En este sentido, terminamos haciendo un llamamiento no solo a

los profesionales de la orientación sino también a los creadores de políticas y a los miembros de las instituciones escolares y universitarias para remar todos hacia la misma dirección.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular (Orig. 1977).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa*. Bristol: CSIE.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Machesi y J. Palación (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 2. (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Cince.
- Delval, J. (1990). Observaciones acerca de los objetivos de la educación. *Revista de Educación*, 292, 157-190.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 1-7.
- Domingo, J., Fernández, J.D. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Farrell, P (2008). Can Educational Psychologist be inclusive? En P.Hick , R. Kershner, y P. Farrell (Eds.), *Psychology of inclusive education* (pp. 117-126). Abington: Routledge.
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, España, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, España, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, España, de 10 de diciembre de 2013.
- Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: GRAÓ.
- Ministerio de educación (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*. Madrid: MEC.
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista iberoamericana de educación*, 57, 203-215.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.
- Monarca, H. (2017). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares. *Magis, Revista internacional de investigación educativa*, 10(20), 69-84.
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.
- Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 3, 21-31.
- Toboso, M. y Arnau, M^a.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 20, 64-94.

UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO/BIE (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/>.

Viñao, A. (2016). La ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.

Capítulo 6

¿Responde la oferta de la formación profesional inicial a las necesidades de empleo de las comarcas gallegas?

Manuel César Vila¹

1. Introducción

La formación profesional a lo largo de la historia pasó por diferentes etapas, experimentando diversos tipos de aprendizaje, desde los más espontáneos a los muy institucionalizados como fue el caso de los gremios de artesanos medievales (Jiménez, 1996). Sin embargo, habrá que esperar hasta la Primera Revolución Industrial para que las imprentas de vapor, rápidas y baratas, impulsen “la alfabetización generalizada en Europa y Norteamérica. Será a partir de aquí cuando son creados los sistemas de escolarización obligatoria en las ciudades industrializadas para que la futura mano de obra pudiera tener la capacidad de comunicación necesaria para ocuparse de las operaciones comerciales más complejas” (Rifkin, 2014, p. 63).

En el Estado español este proceso fue contemporáneo a la puesta en funcionamiento en 1814 de la primera imprenta de vapor del mundo, aunque ya anteriormente surge la idea de introducir la formación profesional en el sistema general de enseñanza. Esta propuesta, proporcionada por las Asociaciones de Amigos del País, acaba inspirando en 1813 el “Informe Quintana”, que coloca los fundamentos para la introducción de la FP en el sistema educativo (Jiménez, 1996).

En la actualidad la Ley Orgánica 2/2006, de Educación establece en su preámbulo que “la formación profesional [...] tiene como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”.

¹Doctor en Desarrollo Regional e Integración Económica por la USC. Profesor de Enseñanza Secundaria con las especialidades de Administración de Empresas y de Formación y Orientación Laboral. CIFP Politécnico de Santiago. Santiago de Compostela. Email: manuelcesarvila@yahoo.com.br

Por su parte, la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, formula como finalidad de la misma “la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas”.

A nivel europeo existen diversas normas que van en esta misma dirección como las del Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea (2002), del Consejo de la Unión Europea, Interlocutores Sociales Europeos y Comisión Europea (2010) o del Parlamento Europeo (2012).

Por lo tanto, a nivel legal se expresa la necesidad de adecuar la oferta educativa de la FP a las demandas laborales existentes en el mercado. Pero que exista esta voluntad legal de concordancia no implica la existencia de la misma a nivel material. Siguiendo esta línea argumental va a ser analizada esta oferta educativa en Galicia a nivel comarcal, comparándola con las estructuras sectoriales de producción y de empleo.

Para esto, se comienza por describir las fuentes estadísticas utilizadas en el estudio y la definición de las variables a contrastar. A continuación, serán descritos los principales resultados empíricos alcanzados. Por último, se resumirán las conclusiones más destacables.

2. Fuentes estadísticas y variables de control

La elección de la comarca como unidad territorial de referencia para analizar la adecuación entre la oferta educativa de FP y las necesidades reales de profesionales en las diferentes ramas de actividad se debe básicamente a dos razones: una estadística y otra histórica-normativa. La primera se justifica por la conveniencia de trabajar con un número de unidades desagregadas que permita realizar comparaciones territoriales, superando los datos globales autonómicos (NUT-1) y provinciales (NUTS-2), que en ambos casos deberían reflejar niveles de correlación mucho mayores, aunque se estarían alejando de la realidad socio-económica más próxima a la población. Este nivel de desagregación lleva implícita una menor información estadística para algunas variables y también una frecuencia temporal inferior en el caso de las existentes. Respecto a la segunda justificación, la comarca en Galicia es “el espacio funcional y tradicional básico para la organización territorial, y constituye uno de sus encuadramientos tradicionales de

convivencia y asentamiento” (Precedo, 1995, p. 9). La propia Ley 7/1996, de desarrollo comarcal destaca “la existencia de recursos locales, actividades económicas muy diversas y economías comarcales diferenciadas” lo que “exige [...] conocer con detalle la localización de los recursos endógenos existentes”.

Aunque se podría realizar un análisis a nivel municipal, la oferta educativa de FP no posee una presencia territorial con tanta implantación local; de hecho, incluso a nivel comarcal aparecen tres entidades sin enseñanzas de FP: Meira, Quiroga y Terra de Caldelas.

La información estadística comarcal de las variables de producción y empleo sectorial procede de *Producto interior bruto municipal* del IGE (Instituto Galego de Estatística, 2016a), de *Estadística de municipios. Paro registrado y contratos registrados* do SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal, 2016) y de *Banco de datos comarcal. Afiliacións en alta laboral por sectores* do IGE (Instituto Galego de Estatística, 2016b). La primera fuente de datos se refiere a 2012, último año para el cual existe información comarcal del valor añadido bruto (VAB) clasificado en cuatro y en doce sectores productivos². La segunda fuente contabiliza los contratos registrados en las oficinas del Servicio Público de Empleo durante todo el año 2015 y clasificados en cuatro sectores productivos. Por último, las afiliaciones en alta laboral, también para cuatro sectores productivos, recogen las existentes en diciembre de 2015. Todas estas variables se convierten en explicativas de la oferta de FP para el curso 2016-2017, estando su período de referencia retardado un año con respecto de esta, con excepción del VAB donde el último año con desagregación a nivel de comarca es 2012, como ya fue indicado arriba. Sin embargo, existe una gran correlación (99,79 por cien) en la estructura porcentual productiva (11 sectores) para el total gallego de los años 2012 y 2015, con lo que se puede esperar una relación estadística similar a nivel comarcal y la validez de los resultados alcanzados con los datos de tres años antes.

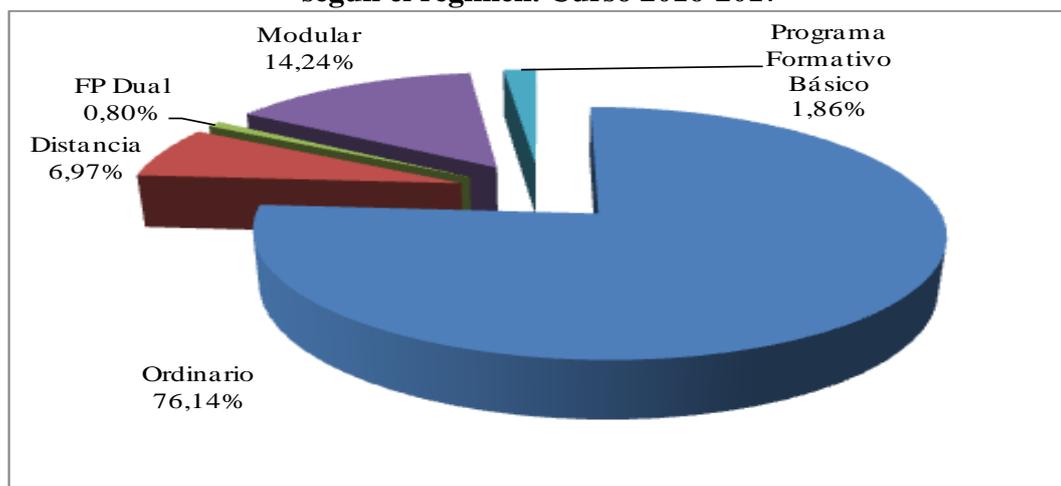
² Los cuatro sectores productivos utilizados son: Agricultura, Construcción, Industria y Servicios. Para el VAB comarcal es posible trabajar con un nivel de desagregación mayor, pudiendo llegar a doce sectores: Sector primario; Industrias extractivas y fabricación de otros productos minerales no metálicos; Industria agroalimentaria; Madera, papel y muebles; Metalurgia y productos metálicos, electrónicos, eléctricos y maquinaria; Fabricación de material de transporte y grandes reparaciones industriales; Resto de la industria; Energía, suministro de agua y gestión de residuos; Construcción; Comercio, transporte y hostelería; Actividades de información, financieros, inmobiliarios y profesionales; Administraciones públicas, Educación, Sanidad y otros servicios.

Respecto a la información sobre la oferta de formación profesional del sistema educativo, se trabaja con datos para todos los regímenes³ del curso 2016-2017 (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2016). Son ofertadas 32.302 plazas en 1.258 ciclos o programas en los diversos municipios gallegos, de 229 ciclos y de 14 programas formativos básicos diferentes correspondientes a 24 familias profesionales de las 26 existentes⁴. En el Gráfico 1 aparece la estructura porcentual de las plazas ofertadas durante el curso 2016-2017 en Galicia considerando los diferentes regímenes. La preponderancia del régimen ordinario con más de las tres cuartas partes de las plazas ofertadas, aumenta considerando el número de ciclos sobre el total (78,06 por cien). En segundo lugar figura la oferta parcial, por módulos, de los ciclos formativos de grado medio y de grado superior en centros públicos para el régimen de personas adultas en la modalidad presencial (14,79 por cien de los ciclos) y ya el tercer puesto sería para la oferta educativa de ciclos formativos de grado medio y superior en centros públicos para régimen de personas adultas en la modalidad semipresencial y a distancia, donde la diferencia porcentual del número de ciclos desciende hasta el 3,58 por cien.

³ La Consellería de Educación ofrece datos de la oferta de ciclos formativos del régimen ordinario públicos y privados –grado profesional básico, grado medio y grado superior–, la oferta modular del régimen de personas adultas en las modalidades presencial y a distancia, la oferta de plazas de la formación profesional dual y la oferta de programas formativos de formación profesional básica.

⁴ Las dos familias formativas sin presencia en la oferta educativa gallega son *Artes y artesanía* y *Industrias extractivas*, con el ciclo de técnico superior artista fallero y construcción de escenografías (Comunidad Valenciana) para la primera, y los ciclos de técnico en excavaciones y sondeos (Andalucía, Aragón y Navarra) y técnico en piedra natural (desarrollado sólo el currículo del Ministerio de Educación). Si bien la ausencia de la primera de las titulaciones parece justificada, no sucede lo mismo con los dos últimos ciclos considerando la importancia de las industrias extractivas en Galicia que alcanza el 1,00 por cien del producto total gallego en 2000, situándose en el 0,34 por cien en 2014.

Gráfico 1. Estructura porcentual de las plazas ofertadas en ciclos y programas según el régimen. Curso 2016-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016).

Con respecto a las familias profesionales, como muestra a Tabla 1, existen dos que casi alcanzan la tercera parte de las plazas y de los ciclos y programas de formación básica (PFB) ofertados (28,39 por cien de las plazas y 27,66 por cien de los ciclos o PFB) que son las de *Administración y gestión* y de *Electricidad y electrónica* (un ciclo básico cada una, un ciclo medio la primera y dos la segunda y dos ciclos superiores la primera y cuatro la segunda). En principio, los ciclos de la familia de *Administración y gestión* serían clasificados en el sector Servicios para la clasificación de cuatro sectores y en Actividades de información, financieros, inmobiliarios y profesionales en la clasificación de doce sectores. De igual manera, los ciclos pertenecientes a la familia de *Electricidad y electrónica* fueron clasificados en Industria y en Metalurgia y productos metálicos, electrónicos, eléctricos y maquinaria, respectivamente. Esta simplificación conlleva un sesgo en la clasificación sectorial de todos los ciclos y PFB al existir posibilidades de agrupamiento en más de una rama de actividad. Vista la dificultad de una asignación sectorial múltiple de toda la oferta educativa, se opta por realizar un ajuste único, de los ciclos y PFB de la familia de *Administración y gestión* entre una pluralidad de sectores, al percibir su preeminencia sobre el resto de familias (16,96 por cien de las plazas y 14,94 por cien de los ciclos y PFB) y porque cualquier sector de actividad precisará personal administrativo para desarrollar sus funciones. De esta forma, se estableció que la mitad de las plazas ofertadas en la familia de *Administración y gestión* fuese asignada a los sectores indicados arriba, y otro 50 por cien fuese repartido entre las plazas de las restantes familias

formativas ofertadas en la comarca, observando la importancia relativa de cada una de ellas.

Tabla 1. Plazas y ciclos y PFB ofertados (número y porcentaje). Curso 2016-2017

FAMILIAS	PLAZAS		CICLOS/PFB	
	Número	%	Número	%
Actividades físicas y deportivas	435	1,35%	16	1,27%
Administración y gestión	5.480	16,96%	188	14,94%
Agraria	931	2,88%	42	3,34%
Artes gráficas	492	1,52%	21	1,67%
Artes y artesanía	0	0,00%	0	0,00%
Comercio y marketing	1.759	5,45%	63	5,01%
Edificación y obra civil	763	2,36%	27	2,15%
Electricidad y electrónica	3.690	11,42%	160	12,72%
Energía y agua	248	0,77%	10	0,79%
Fabricación mecánica	1.424	4,41%	62	4,93%
Hostelería y turismo	2.325	7,20%	91	7,23%
Imagen y sonido	606	1,88%	25	1,99%
Imagen personal	1.020	3,16%	45	3,58%
Industrias alimentarias	546	1,69%	23	1,83%
Industrias extractivas	0	0,00%	0	0,00%
Informática y comunicaciones	3.030	9,38%	108	8,59%
Instalación y mantenimiento	969	3,00%	42	3,34%
Madera, mueble y corcho	670	2,07%	30	2,38%
Marítimo-pesquera	402	1,24%	17	1,35%
Química	602	1,86%	26	2,07%
Sanidad	2.847	8,81%	103	8,19%
Seguridad y medio ambiente	80	0,25%	2	0,16%
Servicios socioculturales y a la comunidad	1.760	5,45%	57	4,53%
Textil, confección y piel	212	0,66%	10	0,79%
Transporte y mantenimiento de vehículos	1.991	6,16%	89	7,07%
Vidrio y cerámica	20	0,06%	1	0,08%
Totales	32.302	100,00%	1.258	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016).

Los datos así clasificados de esta oferta educativa se convierten en la variable dependiente a explicar en los modelos econométricos de sección cruzada utilizados en el siguiente apartado.

3. Resultados empíricos

Para explicar la oferta educativa de FP a nivel comarcal fueron elaborados cinco modelos econométricos de sección cruzada⁵. El primero, bivariante, utilizando el VAB de

⁵ Fueron calculados devolviendo estimativas robustas mediante efectos fijos de sección cruzada (comarcas y sectores) no existiendo problemas de autocorrelación al estar los estadísticos Durbin-Watson muy próximos al valor dos y existiendo exogeneidad estricta entre la variable independiente y los residuos, dando estimadores MCO consistentes. La mayoría de estos efectos comarcales tienen signo negativo. Todas las regresiones poseen significación conjunta e individual con un nivel de confianza superior al 99 por cien.

doce sectores productivos como variable explicativa de esta oferta. Los cuatro siguientes fueron construidos trabajando con cuatro sectores productivos (Agricultura, Construcción, Industria y Servicios), siendo el primero de ellos un modelo de regresión múltiple con el VAB y con los contratos de trabajo registrados en el Servicio Público de Empleo (SEPE) durante el año 2015 como variables explicativas. Los restantes modelos son bivariantes, regresando por separado las dos variables anteriores y los trabajadores afiliados a la Seguridad Social (SS) en el año 2015.

Como era de esperar y muestra la Tabla 2, los modelos con un nivel de desagregación menor (cuatro sectores productivos) devuelven coeficientes de determinación ajustados (R^2) superiores al modelo de doce sectores productivos, siendo el modelo que utiliza como variable independiente los datos del SEPE quien presenta un mayor poder explicativo (89,76 por cien).

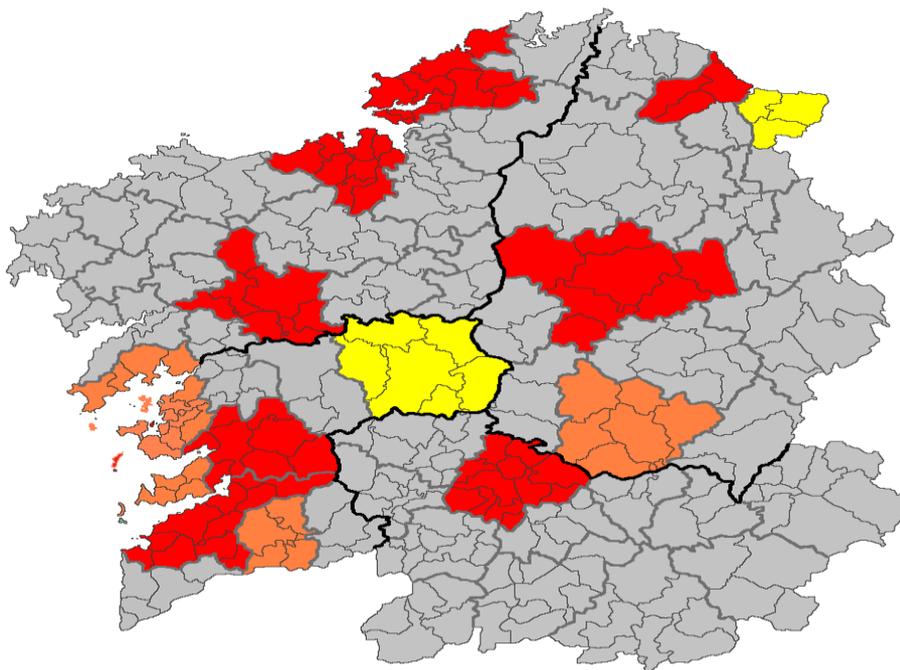
Tabla 2. Regresiones bivariadas y múltiple de la oferta de FP a nivel comarcal

Variable explicativa	Constante	Error típico	Coefficiente	Error típico	R^2 ajustado	Observaciones
VAB-12	21,13029	2,52728	0,00038	0,00003	0,45684	636
VAB-4 e SEPE-4	27,43628	4,68565	0,00033	0,00006	0,83413	212
VAB-4	26,75283	4,64029	0,00054	0,00002	0,82200	212
SEPE-4	37,12892	2,42825	0,02680	0,00057	0,89758	212
SS-4	56,65589	4,46061	0,02210	0,00107	0,74128	212

Fuente: Elaboración propia a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016), Instituto Galego de Estatística (2016a), Instituto Galego de Estatística (2016b) y Servicio Público de Empleo Estatal (2016).

Por lo tanto, todas las variables elegidas para explicar la oferta educativa de FP a nivel comarcal son significativas tanto desde el punto de vista estadístico, como desde el esperado por la dinámica socio-económica para todas las comarcas conjuntamente. Pero a nivel individual se observan grandes diferencias en las magnitudes y en los signos de los efectos fijos calculados, detectando un sesgo importante para la mayoría de las mismas y con una gran correlación con respecto a la población en edad de trabajar (16 a 64 años). El Mapa 1 muestra las comarcas con efectos fijos positivos en los modelos con variables explicativas VAB-12 y SEPE-4. En el primero estarían Vigo, Ferrol, Ourense, A Coruña, Santiago, Pontevedra, Lugo, O Morrazo, O Condado, Terra de Lemos, A Barbanza, O Salnés y A Mariña Central, que a nivel predominante coinciden con las de mayor población en edad activa.

Mapa 1. Comarcas donde la oferta de FP se ajusta a las estructuras productivas y de empleo



Nota: Modelos VAB-12 y SEPE-4 ■, sólo en VAB-12 ■ y sólo en SEPE-4 ■.

Fuente: Elaboración propia a partir de los modelos econométricos.

Este resultado se repite nuevamente de forma casi idéntica para la regresión con mayor poder explicativo (SEPE-4), donde otra vez más aparecen las comarcas de Vigo, Ferrol, Ourense, Santiago, A Coruña, Pontevedra, Lugo y A Mariña Central, a las cuales se junta A Mariña Oriental y O Deza. Para el resto de comarcas (38); es decir, la gran mayoría; la oferta educativa de FP no se correspondería con sus estructuras productivas y de empleo.

4. Conclusiones

Primeramente, conviene destacar el gran poder explicativo de la oferta de FP por comarcas que tienen las cuatro variables utilizadas para el conjunto gallego. A pesar de esto, se constata un sesgo importante para la mayor parte de las comarcas.

Otro resultado importante es que esta oferta educativa muestra una mayor correlación sectorial en las comarcas con mayor población en edad trabajar y viceversa.

Estos dos hechos producen o perpetúan desequilibrios socio-económicos muy graves de la realidad gallega. Uno de ellos sería los “fuertes contrastes de densidades

demográficas existentes entre la Galicia litoral y occidental y la Galicia interior” con la excepción de “aquellos territorios en los que se emplazan las capitales de provincia interior (Lugo y Ourense), sus periferias y los municipios centralizados por una villa o pequeña ciudad” (Lois, 2015, pp. 17-18), con una “intensa urbanización y concentración del efectivo humano cerca del litoral” ya que “las actividades económicas más rentables y que generan mayor empleo se localizan en las áreas indicadas” (Lois, 2015, p. 19).

Otro desfase importante vendría dado por la constatación de que la oferta de FP en la mayoría de las comarcas gallegas (casi el 72 por cien) no responde a las estructuras de producción y de empleo de las mismas. Este hecho no corregiría el efecto negativo sobre el despoblamiento de grandes áreas del territorio gallego, incumpliendo igualmente los preceptos legales indicados en la introducción, en lo referido a la respuesta eficaz con respecto de las demandas sociales y económicas, y debiendo responder con un no a la pregunta que sirve de título a este artículo.

Referencias bibliográficas

- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (2016). *Oferta de FP*. Disponible en <http://www.edu.xunta.es/fp/oferta-fp>
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea (2002). *El proceso de Copenhague: Cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales*. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=URISERV:ef0018>
- Consejo de la Unión Europea, Interlocutores Sociales Europeos y Comisión Europea (2010). *Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020*. Disponible en https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_es.pdf
- Instituto Galego de Estatística. (2016a). *Produto interior bruto municipal*. Disponible en <http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?idioma=gl&paxina=000&c=-1&ruta=verEjes.jsp?COD=8001&M=2&S=-&RET=>
- Instituto Galego de Estatística. (2016b). *Banco de datos comarcal. Afiliacións en alta laboral por sectores*. Disponible en <http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?idioma%20=gl&paxina=000&c=-1&ruta=verEjes.jsp?COD=4557&M=2&S=-&RET=>
- Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.

- Lois, R.C. (2015). Apuntamentos para o estudo xeográfico (nacional) de Galicia. En *Reflexións arredor da Galiza para o debate* (pp. 9-35). Santiago de Compostela: Fundación Moncho Reboiras.
- Parlamento Europeo (2012). *Cooperação europea no domínio do ensino e da formação profissionais para apoiar a estratégia "Europa 2020"*. Resolución de 8 de junio de 2011, sobre la cooperación europea (2010/2234(INI)), DOUE, CE 380-10, de 11 de diciembre.
- Precedo, A.J. (1995). Una experiencia geográfica de planificación territorial: El plan de desarrollo comarcal de Galicia. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (20), 7-21.
- Presidencia da Xunta de Galicia (1996). Ley 7/1996, de 10 de julio, de desarrollo comarcal, DOG número 142, de 19 de julio.
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero. El internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Servicio Público de Empleo Estatal. (2016). *Estadística de municipios. Paro registrado y contratos registrados*. Disponible en https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/estadisticas/datos_estadisticos/municipios/index.html
- Jefatura del Estado (2002). Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, BOE suplemento número 7, de 1 de julio.
- Jefatura del Estado (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, BOE suplemento número 6, de 15 de mayo.

Capítulo 7

Ventajas y amenazas del uso de las TIC en el ámbito educativo

Julio Fombella Canal¹

1. Introducción

Actualmente, el mundo tal cual lo conocemos está inmerso en la llamada Sociedad de la Información (SI) donde las nuevas tecnologías cobran una gran importancia en todos los ámbitos que podamos imaginar: de la ganadería al turismo, de la industria al comercio, etc. Tampoco podemos evitar que la educación este también influenciada por las nuevas tecnologías, refiriéndonos específicamente a las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los más jóvenes, ante la demanda cultural que implica esta nueva sociedad, donde la novedad y el aprendizaje continuo está a la orden del día, ven el aprendizaje continuo como algo normal, obligando a la educación en general y a los docentes y centros educativos en particular a reciclarse ante esta situación (Marqués, 2012).

El conocimiento en esta sociedad de la información, como bien dijo Cesar Coll en 2008, se ha convertido en una de las mercancías más valiosas de nuestro tiempo, donde la educación no solo es útil para el desarrollo sociocultural del individuo, sino como un elemento para formar su identidad ciudadana. Por ello, ante esta premisa las nuevas tecnologías, en especial las TIC son indispensables para conseguir esa identidad y fomentar el aprendizaje.

Pero la pregunta que debemos hacernos es: ¿Hacemos un uso adecuado de las TIC? Y si es así, ¿Presentan una mejora significativa en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué

¹ Graduado en Magisterio de Educación Primaria en la mención TIC por la Universidad Autónoma de Madrid. Email: julio.fombella@estudiante.uam.es

debemos hacer para que su uso de resultados satisfactorios en la mejora del aprendizaje? Como bien dice Cesar Coll, en su trabajo *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades* en 2008, “la incorporación de las TIC a la educación está pues lejos de presentar un panorama tan homogéneo como se supone en ocasiones y sus efectos benéficos sobre la educación y la enseñanza distan de estar tan generalizados como se da a entender algunas veces, entre otras razones porque en la mayoría de los escenarios de educación formal y escolar las posibilidades de acceso y uso de estas tecnologías son todavía limitadas o incluso inexistentes”.

Visto esto, el objetivo de este trabajo es analizar y reflexionar si, con los recursos tecnológicos de los que disponemos y el contexto en el que nos encontramos, han supuesto un gran cambio en la educación y si realmente ha conllevado una mejora del aprendizaje en los estudiantes.

Para ver el impacto que tienen las TIC al ámbito educativo en este trabajo realizaremos un análisis argumentativo donde veremos, por una parte, el principal impacto que supone la llegada de las TIC al aula, viendo los principales cambios o avances que producen en aspectos como la mentalidad docente, la práctica metodológica, curriculum, etc.

Analizaremos también cuales son los principales factores que condicionan la integración o no de las TIC en el aula y, posteriormente, veremos cuales son los principales beneficios que conlleva un uso “adecuado” de las TIC, sin dejar de lado que obstáculos y amenazas presentan a la hora de utilizarlas en cualquier práctica educativa.

Es indudable que tenemos ante nosotros uno de los grandes recursos de la historia de la educación, si no el más novedoso y el que más está dando que hablar, pero ¿lo estamos usando correctamente?

2. Impacto del uso de las TIC en la educación

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde que irrumpió en la educación para su uso en tareas administrativas en la década de los 70, viene revolucionando en los últimos años el modo de confeccionar las clases en todas las etapas educativas. Desde los primeros ordenadores, pasando por el uso de Internet en la escuela y llegando a los últimos avances e innovaciones, como la realidad aumentada, han provocado

un gran impacto dentro de la educación, tanto en la manera de organizar las clases como el cambio de mentalidad que acarrea.

Podemos ver, como refleja Marqués (como se citó en Prieto Díaz et al., 2011), que mediante el uso de las TIC en la educación conlleva el surgimiento de competencias tecnológicas dentro del currículo educativo; encontramos otros entornos de aprendizaje alternativos; nuevos modelos pedagógicos basados en las TIC; y la necesidad por parte de los docentes de formarse continuamente, debido a la innovación constante de recursos.

Desde su entrada en la educación, las TIC nos permite desarrollar nuestra capacidad de innovación y nuestra cultura personal, de tal manera que los propios alumnos puedan organizarse y crear su propio aprendizaje. Esto implica la posibilidad de poder realizar otro tipo de metodologías, estrategias y utilización de recursos diferentes, además de la innegable conexión con la realidad del mundo en el que vivimos. El poder ver sus propios progresos dentro de su aprendizaje y verse involucrado en él es muy positivo para el compromiso del propio alumnado, desempeñando un clima positivo dentro del aula, jugando un papel motivador fundamental y mejorando así su aprendizaje (Severin, 2010). A su vez, las TIC han ayudado también en el cambio progresivo del rol del docente dentro del aula, factor que ayuda al alumno en su proceso de autoaprendizaje.

Dentro de la mejora del aprendizaje podemos comprobar que no hay pruebas estandarizadas de que ocasionen una mejora sustancial del aprendizaje, y los pocos estudios obtenidos arrojan resultados de un determinado número de competencias a medir. Según el marco conceptual marcado por Severin (2010) el uso de las TIC y su impacto dentro del aprendizaje viene condicionado por el grado de maduración de las TIC dentro del sistema educativo, tal como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 1: Resultados a encontrar en los sistemas educativos teniendo en cuenta el grado de maduración de las TIC

	Ninguna	Baja	Media	Alta
Metodología	Expositiva y vertical, centrada en el docente y su explicación de la lección. Las TIC	Centrada aun en los docentes con incorporación ocasional de las TIC. Actividades con las TIC aparte de su	Centrada en el estudiante con el docente ejerciendo de animador tutor, de manera que propone actividades y acompaña las	Entorno de aprendizaje permanente, donde tanto los docentes como los estudiantes colaboran en la creación del conocimiento.

	aparecen como un contenido formativo específico para los estudiantes, teniendo dificultades para acceder a las nuevas tecnologías.	programación curricular regular. Acceso regular a nuevas tecnologías, pero sin apenas conexión con su experiencia escolar.	clases usando las TIC de manera colaborativa. Uso bastante frecuente pero escaso fuera del aula.	Destaca el desarrollo y proposición de proyectos, con autonomía para su realización y un gran uso de plataformas comunicativas.
Involucramiento de los estudiantes	Pasividad de los estudiantes con respecto al aprendizaje. Expectativas bajas o moderadas acerca de su futuro.	Pasividad de los estudiantes respecto al aprendizaje. Expectativas moderadas acerca de su futuro, motivación creada fuera de la escuela.	Actitud bastante activa de los estudiantes con respecto al aprendizaje. Expectativas bastante altas con su futuro y su aprendizaje, pero ajeno a la experiencia escolar.	Actitud activa y autónoma respecto al aprendizaje a lo largo de su vida. Expectativas altas respecto a su futuro y al papel de la educación en él.
Resultados del aprendizaje	No hay	Bajo impacto	Mediano impacto	Alto impacto
Habilidades y competencias	No hay	Bajo impacto	Mediano impacto	Alto impacto

Nota: Adaptado de “Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en educación”, de Severin, E., 2010, *Inter-American Development Bank*.

Como podemos ver en la Tabla 1 el impacto de las TIC en los sistemas educativos no es inmediato. Depende del grado de maduración que haya tenido el proceso de integración de las TIC el impacto en los centros escolares varía en función no únicamente de la presencia de estas, sino de la metodología usada, el rol que desempeñe el docente y el tipo de uso que demos a las TIC dentro de la programación escolar.

Sin embargo, la llegada de las TIC, hablando especialmente de la llegada al sistema educativo español, ha supuesto la excusa perfecta para integrarlas de forma lateral y sin sentido a las prácticas educativas, suponiendo así una falsa innovación de las mismas. Como bien dice Area (2007) la integración de las TIC, al margen de que por si solas no supone una innovación como tal, debe ir acompañada, y en mayor medida, de un buen plan metodológico para que resulten efectivas, por lo que vemos que también su uso incontrolado produce un impacto negativo.

3. Factores condicionantes para el uso de las TIC en el aula de primaria

El uso de las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo viene marcado por una serie de factores que condicionan el buen o mal uso de estas y, por consiguiente, también sus resultados a nivel de aprendizaje.

Uno de los principales condicionantes del uso de las TIC en educación es la disponibilidad de recursos por parte del centro educativo para poder emplearlas y hacer uso de ellas. Conforme va avanzando la sociedad es esta nueva era de la información, donde tanto las empresas como particularmente las personas deben actualizarse a nivel tecnológico, los centros docentes deben disponer de recursos para poder facilitar el proceso de integración de la tecnología al aula. Ahora bien, esa disponibilidad a recursos tecnológicos tales como ordenadores, pizarras digitales, realidad aumentada, etc. Viene limitado por la gran demanda económica que acarrearán y marcado según el contexto socioeconómico en donde se encuentre el centro educativo.

Por ello, existen programas de ayuda tales como *Escuela 2.0* (proyecto de integración de las TIC en diferentes comunidades autónomas durante un periodo de cuatro años), *Mobile learning* (programa donde se plantea una metodología de enseñanza basada en la utilización de pequeños dispositivos tecnológicos tales como teléfonos móviles o tablets), o el proyecto *Medusa* (programa de integración y formación de docentes en las nuevas tecnologías dentro del archipiélago canario) donde se intenta salvar esa demanda económica que exige el uso de las TIC con el fin de dar más disponibilidad a los centros educativos a estas.

Cabe destacar también que las TIC demandan también la necesidad de actualizar los recursos existentes en las aulas y, acorde a la sociedad en la que vivimos, la necesidad de innovar en la creación y difusión de nuevos recursos a utilizar, como bien citan Johnson, Adams-Becker, Estrada y Freeman acerca del Informe Horizon (como se citó en Gonzales Pérez y De Pablos Pons, 2015).

Otro de los factores a tener en cuenta a la hora de implementar las nuevas tecnologías en el aula es la formación de los docentes. Actualmente los docentes utilizan las nuevas tecnologías únicamente como medio de explicación de las lecciones, haciendo hincapié en el método explicativo-memorístico y sin utilizarlas debidamente. Para que el proceso de aprendizaje en el ámbito educativo sea de mayor calidad gracias a las TIC, los

docentes deberían saber usarlas correctamente. Para ello los docentes, además de saber usar estos recursos, deben saber cómo, cuándo y dónde utilizarlos, siendo capaz de instaurarlos en su práctica diaria (Suarez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García y Fernández-Piqueras, 2012).

Por tanto, un docente adaptado a las nuevas tecnologías no tiene que traer consigo la capacidad de poder usar las TIC, sino también saber plasmarlas pedagógicamente de manera correcta en el ejercicio educativo. El estudio sobre *Competencias del profesorado en las TIC, influencia de factores personales y contextuales*, realizado por Suarez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García y Fernández-Piqueras en 2012 nos muestra que es necesaria una buena formación tecnológica “con sentido”, relacionando ambos conceptos, dado que actualmente en España los docentes menores de 35 años si son más competentes en las TIC que los comprendidos entre 35 y 46 años, pero a cambio de una cadencia a nivel de practica pedagógica.

Por eso tenemos que tener en cuenta que, para poder realizar un ejercicio educativo correcto con las nuevas tecnologías, no sirve únicamente con hacer uso de estas. Debe ir acompañada de una buena práctica pedagógica que integren al alumno dentro de las nuevas tecnologías de manera inclusiva, dependiendo también del entorno social y organizativo de la clase; la tarea a realizar por el alumno; y el tipo de interacción comunicativa entre docente-alumnado (Area, 2007). En resumen, debe haber un equilibrio entre uso tecnológico y base pedagógica en donde integrar dicho uso tecnología, como expone Molas Castells y Roselló (2010, p. 4):

Es necesario tener en cuenta que la integración de las nuevas tecnologías en los centros escolares no debe materializarse sólo en unas técnicas determinadas o en el uso de unos pocos recursos tecnológicos. Es vital que detrás de toda tecnología educativa haya un planteamiento consciente y reflexionado como base para su uso.

Además de su capacitación a la hora de aplicar las TIC, los docentes necesitan cambiar la perspectiva o su función dentro del aula. Hoy en día, con el uso de internet y la cantidad de información que manejan los estudiantes, la práctica de explicación-memorización de conocimientos se queda obsoleto. Los alumnos tienen toda la información a un solo “clic”, no necesitan asimilar conocimientos que tienen accesibles. La

función pues del docente tiene que ir pues más haya, siendo esta la de un facilitador y guía del propio autoaprendizaje del alumno. Riveros y Mendoza (2005) lo afirman:

Hoy en día el papel del docente no se circunscribe a enseñar (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino a ayudar a los alumnos a aprender a aprender de manera autónoma (...). Debe propiciar la formación centrada en el alumno motivándolo a ser activo e interdisciplinario para que construya su propio conocimiento (...). (p.325)

Por lo que podemos ver no solo tiene que existir. un cambio de recursos o de formación de cara a esta nueva etapa educativa que estamos viviendo, sino un cambio de mentalidad, aceptación y funcionalidad. Debemos ser capaces de saber guiar a los estudiantes por un camino de autosuficiencia dirigida de aprendizaje continuo, propias de la nueva era en la que vivimos.

4. Beneficios del uso de las TIC

Las nuevas tecnologías, específicamente las TIC, presentan un gran número de funciones que las hace tan interesantes para su práctica en la educación (Valcárcel y Rodero, 2013):

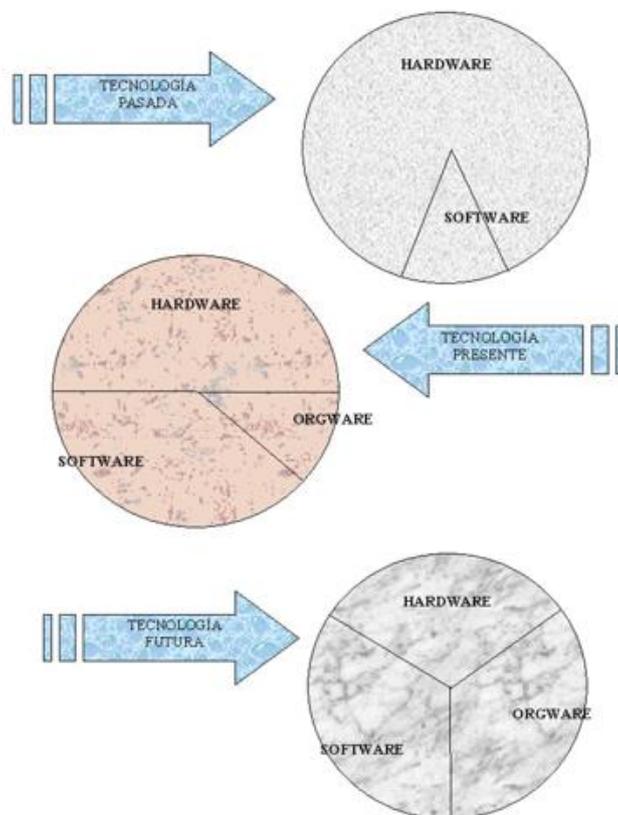
- **Función informativa:** las TIC permiten obtener, exponer y compartir información entre estudiantes y docentes del centro educativo o del mundo.
- **Función instructiva:** gracias a las TIC es posible orientar el aprendizaje de los estudiantes.
- **Función motivadora:** debido al contexto sociocultural en el que vivimos, los estudiantes obtienen de las TIC el sentido y la relación con el mundo real (además de lo atractivas que les resulta) lo que les hace implicarse más en las prácticas educativas.
- **Función evaluadora:** con las Tic los alumnos disfrutan de un continuo *feedback* que les permite saber los errores que cometen, pudiendo así corregirse y aprovechar esa evaluación continua para aprender (ensayo-error).
- **Función investigadora:** se fomenta el espíritu de investigación gracias a la capacidad de buscar información, compartir y difundir conocimientos, obtener conclusiones, etc.

- **Función expresiva:** permiten maximizar las relaciones sociales dando la capacidad de comunicarse, generar y compartir materiales educativos o actividades, etc.
- **Función metalingüística:** las TIC permiten también conocer y aprender los distintos tipos de lenguajes de programación para comprender y adaptarse mejor en la Sociedad de la Información (SI).
- **Función lúdica:** gracias a su carácter atractivo las nuevas tecnologías tienen para los alumnos connotaciones lúdicas. Además, las programaciones didácticas resultan más motivadoras si contienen partes lúdicas.
- **Función innovadora:** la utilización de las tecnologías permite realizar en las aulas actividades muy diversas y novedosas, cambiando totalmente desde la mentalidad y rol docente hasta las metodologías aplicadas.
- **Función creativa:** gracias a la capacidad de crear y organizar de las nuevas tecnologías, estas pueden ser utilizadas por los alumnos con fines creativos, desarrollando su imaginación y su iniciativa personal.

Como hemos podido observar, y de acuerdo con numerosos autores, la llegada de las TIC a los centros educativos (y a la educación en general) ha supuesto un gran número de beneficios no solo a nivel pedagógico, sino también organizativo, social y mental.

A **nivel organizativo**, las TIC han supuesto un cambio progresivo en el modo tanto de organizar y almacenar información, tanto a nivel educativo como administrativo dentro de los centros educativos. Doprov (como se cita en Almenara, 2004) exponía que los medios tecnológicos estaban compuestos por el *hardware* (parte física de los medios tecnológicos), *software* (programas o elementos dentro del *hardware* de los medios tecnológicos) y la parte que Doprov llamaba *orgware* (encargada de hacer que las dos anteriores funcionasen y garantizarasen la interacción con otros elementos). Expone también una evolución progresiva de estas tres partes desde la entrada de las TIC hasta un futuro próximo, como podemos ver en la Figura 1:

Figura 1. Diferenciación histórica de la tecnología educativa según Dobrov (1979, 635).



Fuente; Recuperado de “Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar”, de Almenara, J. C., 2010, *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (18), 044.

Podemos ver que el cambio tecnológico ha supuesto una mejora en la organización educativa y administrativa dentro de la educación, donde cada vez los medios tecnológicos se van integrando en la práctica educativa; en los métodos de comunicación; interacción docente-docente, docente-alumno y alumno-alumno; recopilación de información; etc. Conforme va pasando el tiempo, y cuanto más equiparado esté el trinomio de los medios tecnológicos en la educación, las capacidades y resultados de las TIC en la educación serán mejores

A **nivel social** se puede observar que las TIC tratan de romper por fin con el molde del aprendizaje individualizado como único método. Las posibilidades de las TIC a la hora de fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos son muy numerosas. Además, la aparición de los llamados **entornos de trabajo y aprendizaje interactivos** permiten a los alumnos tener una mejor comunicación con el docente o con sus compañeros, al igual que

también permiten a los docentes compartir material didáctico e interactuar con otros docentes o con los familiares de los alumnos. Además, estos entornos de trabajo permiten a ambos interactuar con otros alumnos o docentes de todas partes del mundo.

Debido al contexto social-económico de la sociedad de la información (SI) en la que vivimos, la integración de las TIC en la educación ayuda a los alumnos a adaptarse mejor a la sociedad. Duarte (2007) indica que las TIC, hablando en su contexto social, deben aprovecharse como herramienta para el desarrollo integral de una comunidad, promoviendo su acceso equitativo yendo más allá de la simple conectividad, favoreciendo el entorno social de la comunidad en la que vivimos teniendo en cuenta y minimizando las amenazas y los riesgos que sufren/implican las TIC potenciando así sus resultados positivos.

A **nivel mental**, las TIC han supuesto un cambio de mentalidad, tanto en alumnos como en docentes.

Hoy en día, en líneas generales, los estudiantes se encuentran desmotivados dentro del aula. Esto es debido, entre otras cosas, por los cambios que están experimentando, lo que les hace descentrarse en las prácticas educativas; y por la dinámica de la clase que, al estar acostumbrados a las nuevas tecnologías, programas de televisión y actividades lúdico-interactivas cortas choca con el modelo de clase tradicional, donde hay poco o ningún uso tecnológico y el desarrollo de las clases y actividades se les hace largo (García Fernández, 2015).

Gracias al uso con el tiempo de las nuevas tecnologías, al estar en sintonía con la sociedad de la información (SI) en la que viven los estudiantes, el nivel de motivación de los estudiantes y su implicación en las tareas de la clase puede ser más favorable. Esto se debe a que al fomentar el trabajo colaborativo, controlar su propio aprendizaje y realizar la gran diversidad de actividades lúdicas e interactivas (entre otras actividades y siempre integradas en una buena práctica educativa) los alumnos se encuentran más concentrados a la hora de interactuar en el aula, se interesan por los resultados de la indagación en la búsqueda de su propio conocimiento y ven la clase y su finalidad con sentido, lo que les motiva a participar íntegramente en la clase y ser partícipes de ella.

Actualmente, y como hemos podido ver, el rol del docente ha cambiado en los últimos años. Como hemos podido observar anteriormente, las TIC favorecen la creación y aplicación de entornos de aprendizaje y de trabajo cooperativo-interactivo, pudiendo

trabajar codo con codo con compañeros y docentes, intercambiar información, controlar el autoconocimiento, etc. Para que este ideal pedagógico se cumpla, el docente no puede seguir siendo la principal fuente de información y exposición de la misma. Se aplica, para ello un cambio de mentalidad acorde a esta metodología constructivista.

Según Molas Castells y Rosselló (2010), con la llegada de las TIC el rol de docente pasa a ser la de organizador, entiendo la enseñanza y el aprendizaje del alumno, que no deja de ser un papel vital para el proceso de aprendizaje del alumnado. Su principal función es la de facilitador y organizador del alumnado como ayuda para la búsqueda del conocimiento propio.

Además, ante la inmensidad de recursos tecnológicos y la enorme innovación de recursos futuros, al igual que nuevas metodologías aplicables a su uso, el docente se encuentra obligado a “autorecyclarse” pedagógicamente, de tal forma que debe formarse y actualizarse regularmente ante la gran cantidad de material del que se dispone hoy en día. De esta manera se busca que el docente sea más competente y sepa utilizar las TIC para que sepa cuando utilizarlas, con el fin de que se obtengan los resultados esperados.

A **nivel pedagógico**, y como podemos ver en la Tabla 1, las TIC influyen positivamente en el aprendizaje e implicación del alumnado en función del grado de maduración de las TIC dentro del centro educativo. Con esto podemos ver que las TIC son positivas y aportan a nivel educativo beneficios para el alumnado.

Sin embargo, como hemos detallado anteriormente, no es posible que las TIC por si solas influyan positivamente en el aprendizaje. Las TIC por si mismas no son un buen recurso educativo si no vienen integradas en una buena metodología adaptada e impartido por un buen docente que sepa cuál es su rol; sepa cómo, cuándo y dónde aplicar las nuevas tecnologías; y que deben realizar los estudiantes. “Estamos hablando, pues, de adaptar también los contenidos, la metodología y los sistemas de evaluación por parte del profesorado. Si se quiere sacar el máximo provecho del uso de las TIC en los centros educativos se deben buscar nuevas maneras de acceder, de usar, de construir, de difundir y de trabajar la información y el conocimiento” (Molas Castells y Roselló, 2010, p.4).

Un ejemplo claro son los entornos de aprendizaje antes nombrados. Son espacios tecnológicos provistos principalmente de actividades, recursos y fuentes de información con el fin de que el alumno pueda organizar su aprendizaje (Wikipedia, 2018). Se caracteriza por su flexibilidad a la hora de diseñar visual y metodológicamente el entorno

(así como dotar de más características al mismo como medios de comunicación entre docentes y alumnos) y de dar libertad al alumnado a la vez que implicándole y motivándole en su proceso de obtención de conocimiento. Sin embargo, únicamente considerar un entorno de aprendizaje como recurso no presenta más beneficios en sí que el modelo tradicional expositivo. Es necesario, como todo material, una buena base pedagógica para que surja efecto y sea verdaderamente interesante ponerlas en práctica.

En definitiva, las TIC otorgan a la educación una gran cantidad de beneficios y mejoras en las clases. En resumen, los beneficios más importantes de las TIC serían (Valcárcel y Rodero, 2013):

- Mejora de la motivación en las prácticas educativas gracias al aprendizaje autónomo, individualizado e interdisciplinar. Uso de la metodología ensayo-error.
- Fomento del trabajo cooperativo.
- Contacto y uso de nuevas tecnologías como herramienta didáctica y medio de búsqueda y presentación de información de manera interactiva y dinámica.
- Desarrollo de la iniciativa, la investigación e indagación.
- Permiten adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

5. Obstáculos y amenazas del uso de las TIC

Como hemos podido observar, los beneficios que se obtienen de un buen uso de las TIC en educación son innegables. Sin embargo, al usar las TIC hay que tomar siempre un determinado número de precauciones ya que, como todo recurso, presenta una serie de obstáculos a la hora de implementarlas correctamente y una serie de amenazas que hay que tener en cuenta para prevenirse cuando se realiza su uso.

Según Valcárcel y Rodero (2013) las TIC, como cualquier recurso, presenta una serie de limitaciones e inconvenientes como pueden ser: diálogos demasiado rígidos, desfases respecto a otras actividades, aprendizajes incompletos y superficiales, desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo, puede provocar ansiedad en algunos alumnos, aislamiento, etc. Estas son una serie de inconvenientes que tanto centro educativo como docente deben tener presentes y estar preparados en caso de que se produzcan.

Otros autores, como Barrantes, Casas y Luengo (2011) exponen que tipos de obstáculos sufren las TIC a la hora de usarlas de forma eficiente, catalogando a estos en dos grupos:

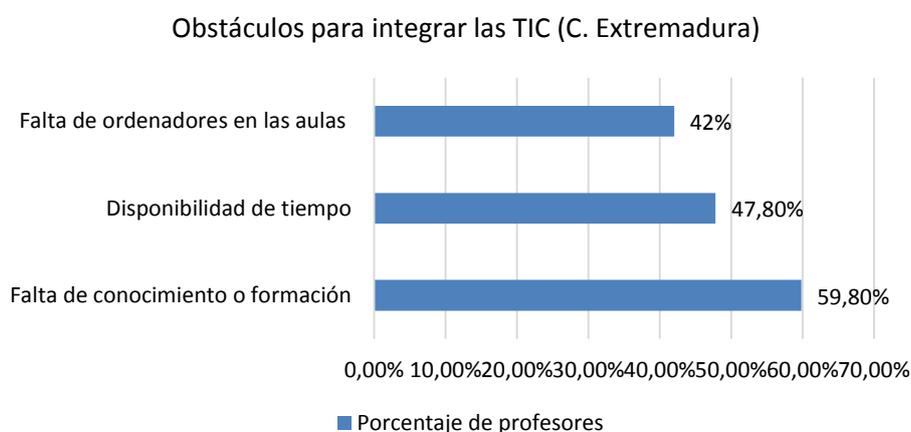
- **Obstáculos relacionados con el profesorado:** hemos podido comprobar que uno de los factores más favorables para un buen uso tecnológico en el aula es el cambio de mentalidad y formación continua de los docentes. Sin embargo, este punto es uno de los que presentan mayores obstáculos, pues la falta de confianza en el profesorado por miedo a no dar la talla, la falta de fe en las TIC y en el cambio que producen. Incluso los docentes más tradicionales indican que no confían en los beneficios que puede aportar la tecnología en el aula.

Si un docente no cree en el cambio educacional y no tiene confianza en si mismo las TIC o no se usarán o no alcanzaran el resultado esperado.

- **Obstáculos relacionados con la institución:** por otra parte, aun teniendo un modelo de docente ideal para el desarrollo positivo de las TIC, si no se dispone de tiempo para preparar actividades o programaciones con este material, los docentes no reciben suficiente formación para realizar correctamente sus programaciones o no se disponen de los recursos y materiales tecnológicos necesario para llevarlos a la práctica educativa, el uso de las nuevas tecnologías o bien será ineficiente o no se realizará.

De hecho, en un estudio realizado por Barrantes, Casas y Luengo (2011) acerca de los obstáculos percibidos en los colegios de Infantil y Primaria en la Comunidad de Extremadura podemos ver cuáles son los tres principales obstáculos para integrar las TIC (Figura 2):

Figura 2. Obstáculos para integrar las TIC (C. Extremadura)



Fuente: Adaptado de “Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de Infantil y Primaria en Extremadura”, de Barrantes Casquero, G., Casas García, L. M., & Luengo González, R., 2011, *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 39, 83-94.

Como hemos dicho anteriormente, incluso superando los obstáculos, el uso de las Tic conlleva una serie de amenazas y riesgos que deben tenerse en cuenta.

Duarte (2007) considera estas amenazas:

- Pueden provocar desigualdades potenciales de carácter social, económico y cultural, entre otras.
- Diferentes aspectos como la cultura o los idiomas pueden provocar connotaciones negativas en cuanto a unificar ideas, creencias, visiones, etc.
- Existe el peligro de que, ante tal cantidad de información, aceptarlas sin haberla constatado, analizado y reflexionado. Además, las nuevas tecnologías pueden deteriorar la calidad de vida de la gente provocando picos de estrés y excesivo consumismo y/o trabajo.
- Aunque las TIC permitan la fácil comunicación entre personas estas pueden llegar a aislar socialmente, de manera que se centren en pequeños grupos cibernéticos y se aíslen de sus propios intereses, trabajo, familia, etc.

Como todo recurso no todo son ventajas, ya que este tipo de amenazas hay que prevenirlas para que no se produzca. Por ello siempre hay que tener medios para poder abordarlas y realizar un uso normalizado de las TIC.

6. Conclusiones

Una vez terminado este análisis nos damos cuenta de que las TIC, como recurso educativo de presente y futuro, es un instrumento que ha conllevado no solo cambios en la capacidad de aprendizaje de alumnos y docentes, sino que a abarcados todos los ámbitos de la educación: aspectos sociales, administrativos, metodológicos, organizativos, etc. Supone un gran cambio de la manera de ver la educación y, posiblemente, una herramienta vital para terminar de producir el cambio que necesita la enseñanza.

Las TIC, como hemos podido corroborar durante este análisis, aporta además una serie de beneficios muy positivos, tanto en el tipo de enseñanza constructivista como, en menor medida, la enseñanza expositiva.

Para Area (2007) las claves para unas buenas prácticas pedagógicas con las TIC serían:

- El apartado educativo y metodológico debe tener más peso que el aspecto tecnológico para que el resultado sea satisfactorio.
- Únicamente con el uso de las TIC no se genera innovación educativa en las prácticas educativas ni se produce una mejora del aprendizaje de los alumnos.
- Dentro de la **enseñanza expositiva** las TIC favorecen un mejor aprendizaje por recepción. En cambio, dentro de la **enseñanza constructivista**, las TIC favorecen el aprendizaje por descubrimiento.
- En el aula, la utilización de las TIC debe ser abordada principalmente por los alumnos como un instrumento manipulativo para obtener más mejoras en el aprendizaje (dentro de la enseñanza constructivista).
- Las TIC deben ser usadas tanto como instrumento de apoyo en una práctica educativa como principal medio para el desarrollo de la competencia tecnológica.
- Además del evidente uso intelectual, las TIC deben tener la función de comunicar y desarrollar las habilidades sociales, tanto dentro como fuera del aula.
- Su uso debe ser tanto individual como colectivo, fomentando así el trabajo colaborativo.
- A la hora de trabajar con las TIC es necesario prestar especial atención a los tiempos a la hora de confeccionar una programación didáctica.
- Para producir una verdadera mejora en el aprendizaje del alumnado no se deben utilizar las TIC como un instrumento o actividad ajena al proceso de enseñanza.
- Para una mejora significativa las TIC tienen que estar integradas dentro de dicho proceso, de tal forma que no se utilicen de forma aislada o forzada como método para obtener una práctica innovadora.

Con esto no nos podemos olvidar que, como hemos dicho anteriormente, las TIC pueden resultar inservibles o incluso perjudiciales, tanto para los estudiantes en particular como para las personas en general. Debemos ser capaces de conocer e identificar de antemano los obstáculos, amenazas y contraproducenticas que puedan ocasionar las Tic para que la experiencia sea de lo más satisfactoria y efectiva posible.

Tenemos ante nosotros posiblemente uno de los recursos más plásticos, intuitivos, novedosos y efectivos actualmente para enseñar y permitir a los alumnos alcanzar todo su potencial, sea de la disciplina que sea, que es el verdadero objetivo que se busca con este material. Esta de nuestra mano, los docentes, ser capaces de conocer y saber utilizar las

TIC en el aula, siendo capaces de saber dónde, cómo, cuándo, por qué y para qué usarlas, con el fin de que la educación sea de calidad, prospere y se adapte al mundo en el que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Almenara, J. C. (2004). Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (18), 044.
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.
- Barrantes Casquero, G., Casas García, L. M., & Luengo González, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de Infantil y Primaria en Extremadura. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 39, 83-94.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Dobrov, G. M. (1979). La technologie en tant qu'organisation. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 31(4), 628-648.
- Duarte, E. S. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 12, 155-162.
- García Fernández, S. (2015). Desarrollo de la motivación de Educación Primaria. *Publicaciones didácticas*, 55, 34-41. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/055010/articulo-pdf>
- González Pérez, A. y De Pablos Pons, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417.
- Graells, P. R. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.
- Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin (TX), Estados Unidos: The New Media Consortium.

- Molas Castells, N., & Rosselló, M. (2010). Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo. La introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, (19), 1-9.
- Prieto Díaz, V., Quiñones La Rosa, I., Ramírez Durán, G., Fuentes Gil, Z., Labrada Pavón, T., Pérez Hechavarría, O., & Montero Valdés, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 25(1), 95-102.
- Riveros, V. S., y Mendoza, M.I. (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. *Encuentro Educacional*, 12(3), 315-336.
- Severin, E. (2010). Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en educación. *Inter-American Development Bank*.
- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I. & Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309.
- Valcárcel, A. G., & Rodero, L. G. (2013). Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula. *Universidad de Salamanca*.
- Wikipedia. La enciclopedia libre (2018) *Entorno personal de aprendizaje*. Recuperado el 05 de junio de 2018 de https://es.wikipedia.org/wiki/Entorno_personal_de_aprendizaje

Capítulo 8

Programa para la mejora de la lectoescritura en colegios españoles planteado desde el enfoque sistémico

Lidia Dolz Durán¹

Sergio Guadalix Romero²

1. Introducción

En el marco legal en que vivimos actualmente, el descenso del rendimiento en los centros educativos se vuelve especialmente negativo para su alumnado tras la aprobación la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (en adelante, LOMCE). La relevancia que esta ley le da a las pruebas de evaluación externa estandarizadas se ha visto enormemente reforzada. Las impopulares reválidas, que se prevé que supongan un requisito fundamental para la obtención de los títulos acreditativos de la enseñanza, pueden volverse un obstáculo insalvable para el alumnado con dificultades para el estudio.

Existen múltiples factores que propician que el rendimiento del alumnado no sea el esperado. A parte de los factores relacionados con la capacidad intelectual o las variables personales y emocionales, hay toda una serie de factores ambientales implicados. Por ejemplo, la incorporación tardía al centro supone un importante retraso en la adquisición de los contenidos mínimos (Guzmán y Talavera, 2016), y es especialmente grave en el alumnado de origen inmigrante, ya que se mezcla con otro factor muy relevante y

¹ Graduada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: liadiadolzdu@gmail.com

² Graduado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: sguadalix@gmail.com

perjudicial para este colectivo, el desconocimiento del idioma (González, 2017; Palomino y González, 2016).

De los factores que han sido descritos como causas del descenso del Rendimiento, hay uno de ellos, la llegada del alumnado con el curso académico empezado, en el que no se puede incidir. Cada alumno o alumna llegará al Centro cuando sus circunstancias se lo permitan. En cambio, sí se puede trabajar sobre las otras causas del problema, especialmente con el idioma. Por este motivo, y amparados por la “Atención a la Diversidad” que impone la LOMCE, se propone llevar a cabo un plan de mejora del rendimiento académico del que podría beneficiarse cualquier centro educativo, aunque orientado especialmente al alumnado de origen inmigrante.

En este sentido, el programa que en este documento se propone no es un plan de castellanización, pues éstos están muy extendidos y de ellos sólo se benefician los estudiantes provenientes de países cuya lengua materna no es el castellano, por lo que estaríamos dejando fuera al alumnado latinoamericano y español. Por el contrario, lo que se propone en este documento es un programa de refuerzo de la lecto-escritura del que se pueda beneficiar la totalidad de los alumnos y alumnas de cualquier centro independientemente de su rendimiento en la lengua castellana.

Con este programa se pretende incrementar la comprensión lectora del alumnado, algo fundamental a la hora de poder entender qué es lo que se les pide en sus respectivos ejercicios, y que igualmente mejoren su expresión escrita, con el fin de que aprendan a elaborar discursos coherentes y tengan más posibilidades de demostrar lo que realmente saben en sus exámenes. Esta intervención se abordará desde un enfoque sistémico, tomando en cuenta no sólo al alumnado y al profesorado, sino también a sus familias, sus entornos cercanos y las posibilidades que puedan ofrecer los distintos barrios.

Para poder adaptarse a todos los entornos posibles, esta propuesta no estará contextualizada en ningún centro real, sino en todos aquellos que, de forma hipotética, cumplan con la característica de necesitar este programa.

2. Fundamentación Teórica

El lenguaje es el sistema más importante para la comunicación, es una habilidad de naturaleza simbólica que nos permite representar la realidad incluso cuando ésta ya ha

pasado. Su desarrollo abarca una amplia franja temporal, pero su asentamiento ocurre en los tres primeros años de vida del niño (Alexander, 1994; Alonso, 1995).

Pasado este tiempo, empieza el período habitual de adquisición de uno de los componentes más importantes del desarrollo del lenguaje y la comunicación, la lectoescritura, el fundamento básico del desarrollo de lectura y escritura (Marín, 2016). Los niños y niñas de a partir de 3 años aprenden estos procesos mediante experiencias cotidianas con herramientas básicas como libros o papel. Antes de este periodo, leer, cantar y dibujar son actividades con significado que los maestros de infantil y familiares o cuidadores pueden realizar con niños pequeños para apoyar el desarrollo inicial de la lectoescritura. Esas experiencias positivas e interactivas servirán de cimiento para desarrollar las habilidades de lectoescritura en el futuro (Estariaga y de Landa, 2012).

Es importante aclarar que en este artículo no nos estamos refiriendo a la lectura y la escritura como actividades mecánicas. Leer como actividad mecánica es sencillo una vez aprendido, pero leer comprendiendo lo que está escrito es una tarea más compleja. La lectoescritura implica la realización simultánea de las tareas de decodificación y codificación (Bravo, 1994; Hall, 1980), así como cuatro subprocesos básicos que el niño debe llevar a cabo para conseguir el desarrollo del mismo: perceptivo, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico (Bravo, Villalón y Orellana, 2004; Manzano, 2017; Urquijo, 2009). Una mala adquisición de estas habilidades puede ser la raíz de futuros problemas como los que se tratan en este proyecto.

En este sentido, ¿qué pasa cuando un niño o una niña no adquiere estos procesos de forma correcta durante su etapa de preescolar? Pues que, afortunadamente, la gran capacidad de adaptación que tiene el cerebro de los infantes les concede, durante la primaria, una segunda oportunidad (Narbona y Crespo, 2012). El verdadero problema viene cuando el aprendizaje de estos procesos durante la Educación Primaria, etapa en la que se centra este programa, no es el adecuado. Si esto ocurre, el alumno o alumna en cuestión se ve en la complicada situación de tener que adquirir estas habilidades durante la Educación Secundaria. En esta etapa la atención individualizada por parte del profesorado hacia el alumnado se vuelve más complicada (Agudo, 2006), y el mayor peso que se les da a los contenidos curriculares hace difícil poder detenerse con un estudiante en concreto para reforzar destrezas como éstas que deberían haberse adquirido en la etapa de Educación Primaria

Pero, ¿por qué este programa se plantea desde el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica? Esta pregunta es una duda muy legítima que podría suscitarle este proyecto a un profesional de la educación que no esté muy informado sobre los nuevos modelos de orientación. Históricamente, la figura del orientador en los centros, ya sea venidos de un equipo o dentro de un departamento, han sido una figura aislada, separada de la vida diaria y el funcionamiento real de la institución, alejada de las cuestiones didácticas relacionadas con la forma en que aprende el alumnado (Bisquerra, Monescillo y Méndez, 1996). En este sentido, podemos decir que los orientadores y orientadoras eran unas personas encargadas de solucionar algunos problemas relacionados con las *Necesidades Educativas Especiales*, o con la evaluación psicopedagógica de algún alumno o alumna que estuviera manifestando problemas en algún ámbito. Como diría Jesús Domingo Segovia (2017), se trataría de una actuación “en los márgenes” del Centro, sin llegar a tener una incidencia real.

Afortunadamente, esta dinámica hoy en día está cambiando, y ya son muchos los centros educativos en los que el orientador es mucho más que ese “apagafuegos” al que sólo se acude cuando tenemos un problema (Bisquerra 2006). Aunque la falta de recursos y personal supone un problema a la hora de poder desempeñar bien esta labor (Álvarez, Cruz, García y Rodríguez, 1992), cada vez es mayor el impacto que tienen en la vida diaria de los centros, e incluso en los procesos de enseñanza. Actualmente los orientadores y orientadoras tienen mucho peso a la hora de tomar decisiones relacionadas con los proyectos que se van a llevar a cabo, o las metodologías de enseñanza que se van a aplicar (Domingo, Fernández y Barrero, 2014; García y Díaz, 2001). Recuperando esa idea de “actuación en los márgenes”, podemos decir que el presente y el futuro de la orientación supone el paso de dichos “márgenes” a involucrarse en el núcleo de la Institución Educativa (Sánchez, 2015).

Éste es el punto de partida de este proyecto, en el que desde el E.O.E.P. se puede incidir en la forma en que se enseñan los procesos de lectura y escritura en el centro. Pero, como orientadores y orientadoras, esta incidencia no recae directamente sobre la metodología docente. Para el Programa sobre el que versa este documento, la función del EOEP consiste en dotar de herramientas didácticas y pedagógicas al profesorado, para aplicarlas en el aula y llevar a cabo su cometido, tal y como se recoge en el Real Decreto 83/96, que regula tanto la enseñanza secundaria como las funciones de la orientación

educativa. Entonces, el interrogante se reformula de la siguiente manera: desde el EOEP, ¿dónde se puede actuar para causar un impacto real?

En el marco del apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los principales ámbitos de actuación de la orientación educativa hacen referencia especialmente a dos facetas. Los Documentos Oficiales del Centro y la colaboración con el resto de la Comunidad Educativa (Martínez, 2014; Monarca, 2016).

En primer lugar, los Documentos Oficiales de un centro educativo son la norma por la que se rigen sus actuaciones. El más importante de todos es el Proyecto Educativo de Centro o PEC (Cerrillo, 2016). En él se recogen todos los aspectos relacionados con el funcionamiento de la Institución, tanto desde el punto de vista de la convivencia como en el plano didáctico y pedagógico. Este documento marca el “camino” a seguir por todos los profesionales del Centro.

Otro de los documentos a destacar también son las Programaciones Didácticas. En ellas aparece recogido todo lo referente a las asignaturas concretas, destacando los contenidos curriculares a impartir y los criterios de evaluación, dictaminados por la ley educativa vigente (LOMCE), y por otro lado las metodologías de trabajo en el aula y las formas de evaluación, aspectos en los que el Centro Educativo tiene mayor libertad, y donde el orientador u orientadora puede incidir para introducir cambios relacionados con proyectos educativos o nuevas metodologías de trabajo (Castro, 2012).

Tanto elaborar como actualizar estos Documentos son funciones básicas de la figura del orientador (RD. 83/96), por lo que tiene el poder de introducir cambios en ellos, cambios que a nivel institucional son significativos.

En segundo lugar, destacamos las funciones del orientador relacionadas con la coordinación con el resto de la Comunidad Educativa. Introducir cambios en los documentos es un paso importante, pero se queda pobre si estas modificaciones no se traducen en acciones reales en colaboración con otros agentes Educativos (Garrido, Krichesky y Barrera, 2010). Para poder marcar realmente la diferencia e influir de forma positiva, el orientador es el que debe adoptar el papel de Coordinador. El orientador u orientadora de un Centro se vuelve realmente determinante cuando consigue conectar a todos los miembros de la Comunidad Educativa, colaborando con todos y todas y fomentando las relaciones positivas y la comunicación interdisciplinar. En esencia, hacer que todos “remen” en una misma dirección (Domingo, 2006). Éste es el principal y mayor

ámbito de influencia en el que puede actuar el orientador. Esta idea de nexo entre todos los Agentes Educativos es la clave de la Orientación Educativa (Monarca, 2016).

Desde esta nueva perspectiva de la Orientación Educativa, la idea de un orientador que actúa desde “los márgenes”, limitado a resolver los problemas de sus compañeros docentes y ocuparse de los alumnos “descarriados” queda completamente obsoleta (Santana, 2008). Es el momento de evolucionar, dar un paso al frente y de pensar en una figura de orientación que se mete en el núcleo duro de la escuela para hacer los cambios significativos necesarios para mejorar la institución educativa. Este modelo de orientación educativa, basado en un orientador activo y participativo (Bisquerra, 2006; Domingo, 2006, 2017; Monarca, 2016; Sánchez, 2015), es desde el que se plantea este proyecto de mejora de la lectoescritura.

Para concluir este apartado, se dedicarán unas líneas a comentar el enfoque teórico en el que se enmarca la propuesta. El enfoque sistémico de Bronfenbrenner (Gifre y Guitart, 2013). Este autor plantea el desarrollo humano como resultado de la interacción entre el sujeto y una serie de sistemas de relaciones con su entorno que se van sucediendo, desde lo más cercano y concreto a lo más lejano y global (Bronfenbrenner, 1987). El planteamiento original del autor recogía cuatro niveles esenciales que giraban en torno a un individuo y que influyen constantemente en la vida de todo ser humano:

- *Microsistema*: en este nivel encontramos tres focos de influencia fundamentales, la Familia, la Escuela, y dentro de esta última están los compañeros, que conforman el grupo de iguales.
- *Mesosistema*: este nivel hace referencia a las relaciones existentes entre los distintos componentes del *microsistema*. En el marco que nos ocupa, la Educación, cobra especial relevancia la relación entre la Familia y la Escuela (Pérez, Ochoa y Cava, 2006).
- *Exosistema*: nuestro ambiente más lejano tiene también una gran influencia en el desarrollo. Ya sea el barrio, el trabajo de los padres, los medios de comunicación o los familiares más lejanos, todos ejercen una gran influencia en cómo las personas percibimos la realidad.
- *Macrosistema*: este último nivel hace referencia a la influencia más global que podemos encontrarnos, aquella relacionada con la cultura, las leyes y las

costumbres del territorio en el que vivimos. Éstas tienen una influencia tan grande en nuestra forma de pensar como lo pueden tener la Escuela o la Familia.

Aunque recientemente se han añadido nuevos niveles a este esquema, como el *Ontosistema* (Belsky, 1980) o el *Globosistema* (Arias, 2011), éstos no se consideran relevantes para el programa, por lo que este proyecto se centrará en los cuatro niveles originales propuestos por Bronfenbrenner.

3. Objetivos relacionados con el caso

3.1. Objetivos Generales

- Mejorar el Rendimiento Académico del Alumnado

Este es el objetivo principal de todo el Proyecto, y para el que se llevan a cabo todas sus intervenciones. Se pretende reforzar la capacidad lecto-escritora del alumnado, y que este esfuerzo que van a realizar tenga su recompensa en sus calificaciones finales, que al término es lo que más les importa tanto a los estudiantes como a sus familias.

- Mejorar la comprensión lectora del Alumnado

Este es otro de los grandes objetivos que persigue esta iniciativa. Conseguir que el alumnado, especialmente el de origen extranjero, pero también los demás, sean capaces de comprender qué es lo que están leyendo ante un texto literario, un problema de matemáticas o una prueba.

- Mejorar la Expresión escrita

De poco sirve que el alumnado entienda bien lo que está leyendo si luego no son capaces de expresar por escrito lo que realmente saben, haciendo que sus calificaciones sean muy inferiores a lo que sus conocimientos merecen. Por tanto, este proyecto también tendrá como objetivo básico lograr que el alumnado aprenda a expresarse de forma escrita y a plasmar lo que conocen.

3.2. Objetivos a nivel de centro

- Revisar y mejorar el Plan de Fomento de la Lectura

La lectura y la escritura como pasatiempo es algo que cada vez está más abandonado por las nuevas generaciones, sin embargo, son dos de las tareas más creativas y estimulantes que el ser humano puede realizar. Por tanto, esta propuesta incluye el análisis

de los distintos programas que tenga el Centro para fomentar la lecto-escritura entre su alumnado, con el fin de mejorarlos para hacer esta actividad lo más atractiva posible.

- **Revisar y Modificar las Programaciones Didácticas**

Ante la posibilidad de que el método de enseñanza de la lectura en los cursos más bajos no esté siendo el más adecuado, como parte del programa se van a revisar y estudiar tanto los documentos sobre las programaciones, como las metodologías didácticas empleadas por los Docentes. En caso de detectar posibles mejoras, se elaborarán nuevos documentos mejorados y se pondrá en marcha una fase de formación docente, para enseñar a los profesionales de los centros que decidan aplicar este programa las metodologías de enseñanza de la lecto-escritura más innovadoras y eficaces.

- **Implantar un Proyecto de Fomento de la Lecto-Escritura para las Familias**

Con el fin de implicar a las familias del alumnado del centro en la tarea que ocupa a este proyecto, con este proyecto se propone la puesta en marcha de un Programa de fomento de la lectura y la escritura para los padres y madres del alumnado, como parte de la programación propia de la Escuela de Familias de cada centro educativo. El objetivo de este Programa será que las familias sientan como deseable el compartir ratos de lectura y escritura con sus hijos e hijas.

4. Estrategia de intervención

Con el objetivo de garantizar que los cambios introducidos sean lo más beneficiosos posibles, el programa cuenta con cuatro fases diferenciadas y consecutivas en el tiempo.

La primera fase, el diagnóstico, donde se pretende evaluar cuál es el alcance real de la problemática en cada Centro que se vaya a aplicar la propuesta. Con los resultados obtenidos se pone en marcha la segunda parte del programa, el diseño de la intervención. Esta fase es crucial porque, aunque en este artículo se va a presentar una propuesta de actuación, ésta deberá ser adaptada a las necesidades específicas de cada Centro educativo concreto. La fase de implementación supone el grueso del programa, ya que es donde se llevarán a cabo todas las actividades y las revisiones que se diseñen en la fase anterior. Por último, se llevará a cabo una evaluación del funcionamiento de la propuesta con el fin de averiguar las fortalezas y debilidades y las posibles mejoras.

4.1. Fase de diagnóstico

En esta fase se pretende identificar el nivel de partida de lecto-escritor de cada centro. Se centrará en analizar las pruebas de evaluación estandarizadas externas de los centros de la zona, así como ver las áreas deficitarias mediante la siguiente rúbrica, diseñada para este fin.

Dimensiones	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
Comprensión verbal	Comprende las instrucciones verbales y es capaz de ponerlas en práctica de forma autónoma	Comprende las instrucciones verbales, pero necesita cierta ayuda para ponerlas en práctica	Presta atención, pero necesita que se le repitan varias veces las instrucciones verbales antes de ponerlas en práctica	No comprende las instrucciones verbales y es incapaz de ponerlas en práctica aún con ayuda del profesorado
Expresión verbal	Elabora un discurso comprensible y coherente en el que expresa con claridad sus ideas y conocimientos	Elabora un discurso comprensible, aunque con algunas incoherencias que hacen que necesite ayuda para expresar todas sus ideas	Necesita ayuda para organizar su discurso y expresar sus ideas de forma que se pueda entender qué quiere decir	No es capaz de elaborar un discurso coherente, las ideas se expresan de forma caótica haciendo que sea difícil entender qué quiere decir
Comprensión lectora	Comprende qué tiene que hacer leyendo los enunciados de los ejercicios de sus deberes y exámenes	Comprende la idea general de los enunciados de sus deberes y exámenes, aunque necesita ayuda para entender algunos detalles	Entiende el texto que hay escrito en los enunciados de sus deberes y exámenes, pero necesita ayuda para comprender qué es lo que tiene que hacer en ellos	Necesita ayuda para entender el texto de los enunciados de sus deberes y exámenes, pero ni siquiera con la ayuda del profesorado comprende qué tiene que hacer en ellos
Expresión escrita	Logra expresar sus ideas de forma escrita con claridad y plasma lo que sabe realmente en sus deberes y exámenes	Expresa sus ideas de forma más o menos clara, aunque no es capaz de plasmar todo su conocimiento en sus deberes y exámenes	Aunque su discurso es comprensible, no logra entenderse del todo qué quiere expresar realmente y no transmite sus conocimientos	No es capaz de elaborar un discurso coherente, en sus deberes y exámenes no se entiende qué quiere transmitir

También se analizarán los documentos del Centro, ya que en esencia son los que dictaminan el método de trabajo del mismo.

A continuación, se describen brevemente los aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta primera fase:

- Responsables: El D.O y la CCP de cada centro.
- Objetivos de Fase:

- Identificar las problemáticas relacionadas con la lecto-escritura del alumnado.
- Analizar e identificar en los documentos del centro posibles deficiencias en la metodología de enseñanza de la lecto-escritura.
- Acciones:
 - Análisis estadístico de los datos proporcionados por la inspección educativa de la zona sobre las pruebas estandarizadas.
 - El proyecto incluye una rúbrica para los docentes en la que registrarán las destrezas lectoescritoras alcanzadas por el alumnado en el curso.
 - El E.O.E.P. estudiará los documentos oficiales del centro, especialmente el *PEC* y las Programaciones didácticas, para comprobar la metodología de enseñanza de la lecto-escritura.
 - Al igual que en el punto anterior, se analizarán los programas de fomento de la lecto-escritura que ya existan en el centro y se identificarán posibles deficiencias de la propuesta existente.
- Materiales: resultados en las pruebas estandarizadas, la rúbrica y los documentos del centro.
- Temporalización: se llevará a cabo en el último trimestre del curso escolar previo a la aplicación de esta propuesta para poder enfocar correctamente su aplicación en el siguiente curso escolar.

4.2. Fase de diseño

Esta fase se llevará a cabo por el E.O.E.P. el equipo docente. Mediante una serie de reuniones del claustro se hará llegar a la CCP la información recabada en lo que concierne a la lectoescritura en el centro y las ideas expuestas. Posteriormente se valorarán dichas ideas y se establecerán las principales líneas de actuación.

A continuación, se exponen brevemente los aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta segunda fase:

- Responsables: el E.O.E.P., los representantes de la CCP y la jefatura de Estudios.
- Objetivos de Fase:
 - Diseñar las intervenciones de la siguiente fase del Programa.

- Dar prioridad a las áreas que el diagnóstico ha señalado como las más deficitarias.
- Alcanzar consensos sobre las líneas de actuación.
- Acciones:
 - Se celebrarán reuniones en las que el E.O.E.P. compartirá la información de la fase de Diagnóstico con el claustro y la CCP.
 - Una vez que todos conocen desde qué nivel parte el centro con respecto a la capacidad lecto-escritora de su alumnado, se procede a diseñar el plan de actuación encaminado al trabajo con los estudiantes.
 - Las posibilidades que se valorarán en estas reuniones, según lo detectado en la fase anterior, versarán en torno a la modificación de algunas metodologías docentes, la implementación de algunos proyectos para fomentar la lectura y la escritura implicando a las familias, y las posibles modificaciones de los documentos oficiales del centro.
- Materiales: los resultados de la fase de diagnóstico.
- Temporalización: se llevará a cabo al finalizar el tercer trimestre del curso previo a la implantación del Programa, antes de que el profesorado termine las programaciones didácticas, para que las modificaciones y las líneas de actuación planteadas en esta fase puedan quedar recogidas en los documentos del próximo curso.

4.3. Fase de implementación

En esta tercera fase del programa, tanto el equipo como el claustro se implicarán en el ejercicio de la docencia, en el que se llevarán a cabo tanto las distintas metodologías como los planes del centro. Se debe trabajar desde todos los ámbitos posibles y con una continuidad en el tiempo, sólo así se logrará implantar cambios significativos y permanentes.

En esta fase, a diferencia de las anteriores, y dado que se trata de la parte más importante del programa, se ofrecerán algunos ejemplos de actividades en el Anexo 1. Éstas funcionan sólo a modo de ilustración, y como el resto de la intervención, deberán adaptarse a las características propias del centro.

A continuación, se describen brevemente los aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta tercera fase:

- Responsables: el equipo docente, el E.O.E.P., la jefatura de estudios y el Equipo Directivo.
- Objetivos de Fase:
 - Dotar al profesorado de los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades del Programa.
 - Coordinar las Actuaciones de todos los agentes educativos.
 - Modificar y mejorar los documentos del centro
 - Institucionalizar las medidas de mejora de la lecto-escritura en el centro.
- Acciones:
 - Revisar las distintas programaciones e incluir las ideas discutidas en las reuniones previas para conseguir institucionalizar las medidas planteadas.
 - La labor de coordinación recaerá en el orientador u orientadora del centro.
 - El orientador u orientadora también tendrá una labor de asesoramiento en las actividades del aula y se encargará de dotar tanto a los tutores como al resto del profesorado de los recursos y los materiales necesarios para la correcta realización de estas Actividades.
- Materiales: materiales específicos de cada actividad, horarios de los distintos Agentes Educativos, aplicaciones informáticas de coordinación, documentos oficiales del centro.
- Temporalización: esta fase se llevará a cabo a partir de septiembre, al inicio del nuevo curso, y hasta la finalización del mismo.

4.4. Fase de Evaluación

El objetivo de esta última fase es ver cómo ha sido el funcionamiento de la Propuesta. Uno de los elementos básicos a analizar será, al igual que en la fase de diagnóstico, las pruebas estandarizadas externas, aprovechando la repetición anual de las mismas. Se llevará a cabo un estudio comparativo de los resultados entre los del año anterior con los del año de aplicación.

Esta fase es de gran importancia dado que mostrará el alcance de la intervención y proporcionará una información muy valiosa sobre la utilidad del propio proyecto. Podría

entenderse como una segunda fase de Diagnóstico, previa a una nueva implantación en el curso siguiente.

A continuación, se describen brevemente los aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta cuarta fase:

- Responsables: E.O.E.P. y Jefatura de Estudios
- Objetivos de Fase:
 - Valorar la aplicación del Programa en el centro.
 - Valorar la mejoría en lecto-escritura del alumnado.
 - Proponer mejoras en las actuaciones de cara al próximo curso.
- Acciones:
 - Estudio comparativo de los resultados de las pruebas estandarizadas externas en comparación con las del año anterior.
 - Analizar si el proceso de mejora repercute en el objetivo inicial, es decir, si el rendimiento en lecto-escritura del alumnado ha mejorado o no desde el inicio de curso.
 - El equipo docente, durante las sesiones, rellenará la rúbrica de evaluación donde se observará el avance de cada alumno o alumna a lo largo del curso. Esta rúbrica será analizada en esta fase.
 - A la luz de estos resultados, se plantearán posibles mejoras de cara a la continuación de la propuesta en el próximo curso.
- Materiales: resultados de las pruebas estandarizadas de los alumnos del centro, sistema informático capaz de generar distintos perfiles estadísticos y compararlos, rúbrica de evaluación continua utilizada.
- Temporalización: se llevará a cabo en sesiones programadas al finalizar las pruebas estandarizadas, al término del tercer trimestre

5. Seguimiento y evaluación

Es primordial en proyectos de esta envergadura considerar el seguimiento como una parte prometedora y enriquecedora del mismo, dado que permitirá su continuidad y mejora en el propio centro. Por ello, el proyecto propone una serie de sesiones en las que las familias y tutores se reúnen con el orientador u orientadora del centro para transmitir la información sobre el funcionamiento del programa.

En el seguimiento se pedirá a los docentes que evalúen la incidencia que creen que las distintas actividades programadas tienen en los distintos cursos. Paralelamente se analizarán los resultados del alumnado mediante las rúbricas entregadas por los docentes.

En lo que concierne a la evaluación, al finalizar el curso escolar en el que se aplique dicho programa, las familias valorarán las actividades que se han llevado a cabo mediante dos vías posibles.

La primera de ellas será la creación de un grupo de discusión moderado por el orientador en el que participarán las familias, el profesorado, jefatura de estudios y dirección. Para aquellas familias que no puedan acudir a esta reunión, se les facilitará un cuestionario en el que podrán plasmar su opinión sobre el proyecto quedando así recogidas sus percepciones acerca de la propuesta.

Finalmente, en lo que concierne a la evaluación por parte del centro, se llevará a cabo un análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Con este análisis se pretende llegar a una visión conjunta de las áreas a mejorar en el siguiente curso teniendo en cuenta una panorámica de lo que debe potenciarse y las formas de llevarlo a cabo.

6. Conclusión

A lo largo de este documento se ha presentado un hipotético programa de mejora de la lectoescritura aplicable en cualquier institución educativa y del que se podría beneficiar todo el alumnado del centro. Para ello, se ha tomado como punto de partida la labor del orientador, entendido como el agente de cambio que debe promover la innovación y la mejora en los centros educativos (Domingo, Gálvez, de Dios y Barrero, 2016; Garrido, Krichesky y Barrera, 2010; Monarca, 2016), y la realidad educativa en la que la sociedad se sitúa actualmente, acudiendo a la legislación vigente para respetar las funciones y marcos de actuación que ésta estipula para la labor orientadora.

De esta forma, la propuesta parte de la consideración de que el alumnado de un centro se caracteriza por la diversidad en sus capacidades en cuanto al tema sobre el que versa el documento, la lectoescritura, pero con una serie de puntos clave de los que todos y todas pueden verse beneficiados (Estarriaga y de Landa, 2012; Marín, 2016).

En este sentido el artículo ha planteado las actuaciones de una forma realista, situando las principales vías de actuación de la propuesta, así como los objetivos de centro, en los principales ámbitos de actuación de los orientadores y orientadoras. De este modo,

algunas de las actuaciones principales que deberá llevar a cabo un profesional de la orientación que implemente en su centro esta propuesta serán el asesoramiento y modificación de los documentos oficiales (Cerrillo, 2016), la coordinación del profesorado implicado, o la dotación y administración de los materiales necesarios para su desempeño (García y Díaz, 2001).

La propuesta, en líneas generales, pretende crear un clima escolar donde la lectura y la escritura sean consideradas como algo divertido y deseable, de forma que el fomento de éstas no suponga un castigo, sino un elemento más de ocio sano y atractivo. Pero no sólo para el alumnado, debido a que este proyecto se enmarca dentro del modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987; Gifre y Guitart, 2013), se ha intentado involucrar en él a toda la comunidad educativa, como se puede observar en las actividades ejemplo de la Fase 3, donde tanto la familia como el profesorado tienen un alto grado de participación.

Para perpetuar los beneficios de este programa en el tiempo, se propone que durante todos los años que se aplique en cada centro se realice un seguimiento continuo de su desempeño, de cara a encontrar puntos fuertes y debilidades a mejorar. Para ello, se implicará a familias y profesorado, dado que se consideran una parte fundamental para que esta propuesta obtenga el éxito esperado.

Referencias bibliográficas

- Agudo, M. (2006). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. *Jornades de Foment de la Investigació*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Alexander, T. (1994) *Psicología evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: bases para un diseño curricular en la educación infantil*. CEPE.
- Álvarez, V., Cruz, J., García, E., y Rodríguez, A. (1992). La organización de los servicios de orientación educativa en Andalucía. *Enseñanza*, 10-11, 259-284
- Arias, S. (2011). *Psicológicamente hablando*. Disponible en <http://www.psicologicamentehablando.com/bronfenbrenner-y-la-teoria-del-modelo-ecologico-y-sus-seis-sistemas/>
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35 (4), 320-335.

- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R., Monescillo, M. y Méndez, J. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 21-28). Barcelona: Praxis.
- Bravo, L. (1994). Dislexias y procesamiento cognitivo. *Psykhe*, 3(1), 15-26.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, 30, 7-19.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Castro, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación educativa*, 22, 217-228
- Cerrillo, C. (2016). *Procesos y Contextos Educativo. Bloque IV: Los Documentos de Planificación del Centro*. Apuntes de clase, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Domingo, J. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista de Educación*, n.º 339, 97-118.
- Domingo J. (2017) Los Orientadores y Orientadoras ante el reto de la mejora de los resultados escolares para todos. Conferencia de la Asignatura *Ámbitos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Domingo, J., Gálvez, F., de Dios, J. y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 27-39.
- Estariaga, L. y de Landa, C. (2012) La iniciación a la lecto-escritura en educación infantil. *Revista arista digitalm*, 26, 98-104.
- García, A. y Díaz, P. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de educación secundaria. La visión de sus protagonistas. *Revista Fuentes*, 3, 62-76.
- Garrido, C., Krichesky, G. y Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Gifre, M., y Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos. Revista de educación*, 15, 79-92.

- González, A. (2017). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64.
- Guzmán, R. y Talavera, I. (2016). Prácticas profesionales de los psicopedagogos en la evaluación del alumnado cultural y lingüísticamente diverso. *Psicología y educación: presente y futuro*, 1432-1439.
- Hall, S. (1980). Codificar y decodificar. *Cultura, media y lenguaje*, 129-139.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, BOE, 295 del 10 de diciembre de 2013.
- Manzano, J. L. (2017). Consideraciones básicas a tener en cuenta por los PT/AL para el abordaje de la lectoescritura y sus alteraciones. *Padres y Maestros*, 369, 26-33.
- Marín, R. (2016). *Neuropsicología aplicada a la educación: implicación de las funciones ejecutivas en el desarrollo lecto-escritor. Programa de intervención* (Vol. 15). Alicante: 3ciencias.
- Martínez, I. (2014). *El rol del varón en la sociedad actual: la orientación educativa, en el nivel de educación secundaria, como alternativa para el logro de la equidad de género* (Doctoral dissertation, Ajusco).
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y prácticas en educación*, 1, 19-27.
- Narbona, J., y Crespo, N. (2012). Plasticidad cerebral para el lenguaje en el niño y el adolescente. *Rev Neurol*, 54, 127-130.
- Palomino, A. y González, A. (2016). Respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de los resultados obtenidos por las Comunidades Autónomas del estado español. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 231-242.
- Pérez, S., Ochoa, G. y Cava, M. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Real Decreto 83/96, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, BOE, 45 de 21 de diciembre de 1996.

- Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros*, 361, 6-11.
- Santana, L. (2008). Los orientadores como agentes de cambio. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172.
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9(1), 19-34.

Anexo 1: Ejemplos de actividades para la tercera fase

Como ejemplos de actividades se proponen desde el equipo una lectura por parte del alumnado y las familias de una serie de libros propuestos para la posterior celebración de la semana del libro, en la que según los distintos niveles de lectoescritura se celebrarán actividades en las que tanto el centro como la familia tengan cabida. Los libros serán seleccionados por los tutores de los distintos cursos, pero sin ser incluidos en ningún tipo de evaluación, dado que deben ser de carácter lúdico y con la finalidad de transmitir ciertos valores que definan la vida del centro. A continuación se detalla tabla con la información simplificada. La temporalización de las mismas se discutirá con el claustro y se plantearán alternativas por parte de los docentes.

ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	MATERIALES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Lectura de libros y convivencia	Tutores de curso, Jefatura de estudios, Familias y alumnado	Libros a convenir	Lectura colaborativa en la que participan las familias implicándose activamente en la lectura en el aula	
S E M A N A D E L L I B R O	Concurso literario	Tutores, Familias y Alumnado	Aula y relatos	Elaboración de relatos literarios por parte del alumnado para su posterior valoración por parte del resto de los agentes implicados
	Tertulias literarias	Claustro docente, Familias y alumnado	Libros propuestos para la denominada "Lectura de libros y convivencia"	Intercambio de opiniones y enseñanzas adquiridas a lo largo de la lectura de los libros propuestos
Actuación teatral durante la fiesta de fin de curso	Toda la comunidad educativa	Libros de lectura y lo necesario para la escenificación y vestuario de la obra seleccionada	Escenificación por parte del alumnado de uno de los textos literarios seleccionados en la actividad "Lectura de libros y convivencia" en la que la familia tendrá un gran peso al organizar el atrezzo necesario para su realización y los tutores llevarán a cabo la adaptación de la obra literaria	

Capítulo 9

Talleres de lectura sistémica transgeneracional para el empoderamiento cultural inclusivo

Bienvenida Sánchez Alba¹

1. Introducción

a) Contexto y demanda

La experiencia de 4 conferencias-talleres de lectura que muestra este artículo, fueron desarrolladas en dos países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones: Perú y México, en julio de 2007 y marzo de 2017 respectivamente. Los talleres y conferencias para el fomento de la lectura fueron demandados y organizados por instituciones locales en el marco de programas de fomento de la lectura, en Perú por Derrama Magisterial y en México por el Sindicato de Maestros del estado de México. Ambas instituciones demandaron conferencias y talleres interrelacionados, por ello se optó por el formato conferencia-taller (en adelante taller, debido a que la mayoría de recursos y tiempo fueron ocupado por ésta metodología). La conferencia sirvió de apertura y fundamentación a cada taller. Éstos se impartieron tanto a nivel de educación formal, maestros, maestras y gestores educativos, como a nivel informal, con bibliotecólogos/as.

b) Análisis de la realidad y problematización

Reiteradamente, el informe Pisa (2013, 2014 y 2015), pone de manifiesto que, la región de América Latina, casi en su totalidad, está por debajo de la media en cuanto a los niveles de lectura. Cabría destacar sobre dichos informes de la OCDE que no son contextuales, ni valoran la comprensión lectora en las lenguas maternas -en muchos casos

¹ Facultad de Educación Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid.
Email: bsalba@edu.ucm.es

vehiculares- de los sujetos de las muestras, como es el caso de pueblos andinos y, así mismo, no se contemplan la diversidad de inteligencias como la naturalista o la cinética (Gardner, 2003), más valiosas en contextos culturales más ligados a la naturaleza, ni tampoco la lectura de saberes ancestrales de comunidades agrarias (Vargas, 2015).

Consecuentemente, en el momento de elaborar los talleres, se tuvo en cuenta el contexto cultural donde se iban a impartir, de tal manera que éstos incluyeran textos autóctonos y la apertura de cada taller con el saludo en las lenguas nativas de los participantes, incluyendo así su cultura y orígenes. Gesto valorado positivamente por los asistentes como fórmula educativa para la convivencia multicultural.

c) Marco teórico

La competencia en comunicación lingüística es prioritaria en las políticas de los sistemas educativos europeos e Iberoamericanos, y lo es porque la lectoescritura es una herramienta básica y principal en todo aprendizaje, es el cimiento para la adquisición de todas las demás competencias. Leemos y escribimos: matemáticas, ciencias naturales, literatura e historia; leemos distintas formas de mirar y traducir el mundo, para poder entender y respetar diferentes dimensiones culturales de las personas y los pueblos:

Cada persona, cada grupo, cada comunidad necesita hablar de lo que es, de sus haberes, sus recursos, sus historias y proyectos, en suma, de su identidad. Porque lo diverso se define en relación consigo mismo y en relación con los otros, con los diferentes. (CONAPRED, 2007)

Esta necesidad está en la base de la comunicación interpersonal de todo ser humano, expresar lo que se es, lo que se siente y lo que se valora o se cree, como principios identitarios y culturales. El Consejo y el Parlamento Europeo, dentro del marco de la cooperación política en el ámbito de la educación y la formación, lo formuló en la competencia número 8 de las *Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco europeo* (2006): “que los ciudadanos necesitan para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento”. La experiencia de fomento lector que muestra este artículo se enmarca en la competencia número 6, “Competencias sociales y cívicas”, que incluyen las competencias personales, interpersonales e interculturales, y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y

constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos (Parlamento Europeo y del Consejo Europeo, 2006) culturales a través de la lectura o lecturas diversas.

En este sentido, La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en su Artículo 5 (2001) afirma que:

Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee, y, en particular, en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Por estas razones, se tuvieron en cuenta los contextos socioculturales y educativos de ambos países para la elaboración de las conferencias, que sirvieron de marcos teóricos para la praxis de los talleres de lectura. Y el enfoque se realizó desde la Pedagogía sistémica transgeneracional y fenomenológica (Franke, 2004; Innecken, 2015; Hellinger, 2013; Olvera, Traveset y Parellada, 2011; Traveset, 2007). Este enfoque aportó valor y relevancia a la inclusión de las raíces culturales. Ayudó a los educadores/as a estimar la realidad familiar del educando como un todo vinculado e interactivo con los sistemas familiares, sociales, culturales, históricos, intergeneracionales, intrapersonales, transgeneracionales (Travesert, 2007; Sánchez, 2013). Porque como afirma Franke-Gricksch (2004), “los niños volvieron a demostrar que están profundamente comprometidos con su familia y que les otorgan prioridad absoluta” (p.15).

En este sentido, la elección de los textos para los talleres debían representar e incluir las culturas y orígenes de los y las participantes, de modo que fueran herramientas de convivencia intercultural. Así, el fomento lector se transforma en educación intercultural, entendida como una educación que favorece un espacio de diálogo entre personas diversas en igualdad de condiciones, que permite el enriquecimiento cultural, mediante el intercambio de ideas y conocimientos que promuevan el desarrollo de valores y actitudes inclusivas (Amani, 2009; Leatherman y Niemeyer, 2005).

2. Metodología y descripción de la experiencia del taller

Como se ha comentado, los talleres (3 en Perú y 1 en México) constaban de dos bloques temáticos interrelacionados, con metodologías distintas, y cuya secuencia en ambos países fue la siguiente:

2.1. Conferencia

2.2. Taller

Los objetivos que motivaron a su realización:

- a) Objetivo general:
 - Dotar a las/los participantes de praxis inclusiva para el fomento de la lectura y empoderamiento cultural en sus contextos profesionales.
- b) Objetivos secundarios:
 - Impulsar el fomento lector a partir de sus contextos culturales.
 - Empoderar a los participantes a partir de sus culturas y literaturas autóctonas.
 - Trabajar desde la perspectiva de la pedagogía sistémica transgeneracional.
 - Fomentar el aprendizaje colaborativo.
 - Reflexionar grupalmente en torno a la experiencia del taller.

Seguidamente pasamos a desarrollar ambos bloques:

Siguiendo a Johnson y Johnson (1987), se optó por una metodología interactiva y colaborativa, dado que, de los grupos de aprendizaje colaborativo, como es el caso de los talleres que nos ocupan, surge el enriquecimiento entre el alumnado, lo cual favorece la multiculturalidad y la inclusión de minorías étnicas.

2.1. Conferencia

Como se ha mencionado, los talleres comenzaron con una conferencia que fundamentaba filosófica y metodológicamente las actividades posteriores de fomento lector para el empoderamiento cultural de los asistentes.

Los talleres, que se repitieron adaptativamente a cada contexto, llevaron por título: *La lectura como viaje multicultural al empoderamiento cultural*. El discurso teórico se comenzó reflexionando en torno al campo semántico del propio título: “lectura”, “viaje”, “multicultural” y el “empoderamiento cultural”, que nos servirá de puente para establecer las relaciones entre las literaturas autóctonas desde el enfoque de la pedagogía sistémica transgeneracional.

Lectura, en el contexto de la animación o fomento lector, es un acto de comunicación voluntario que genera un diálogo, entre quien lee y el autor/a, y un “triálogo” -permítase el neologismo- entre los dos anteriores y el lector consigo mismo, con su imaginación y emocionario. Un buen texto siempre tiene algo de espejo en el que mirarnos y mirar la vida para aprehender (Fuentes, 2014).

Viaje. La lectura como un viaje o proceso metodológico que, respetando los contextos culturales, procura un movimiento interno y externo, que desarrolla la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 2003).

Multicultural. Entendida la lectura como ese viaje a lo multicultural, que propicie primero el descubrimiento y la aceptación respetuosa después de la complejidad cultural de los grupos, personas, pueblos y naciones. Algo diferente y derivado del anterior es el término *interculturalidad*, que implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de éstas donde se produce el enriquecimiento mutuo, y, por consiguiente, el reconocimiento y la valoración de cada una de las culturas en un marco de igualdad (Lluch, 2012).

Empoderamiento cultural. Creemos necesario primero remitirnos al concepto de autoestima, entendida como un constructo intrapersonal y multidimensional de auto aceptación, configurado por causas biológicas, educativas, cognitivas, emocionales, sociales, conductuales y culturales, en constante interacción con los factores contextuales a lo largo de la vida de los seres humanos (Bonet, 1991; Ford y Collins, 2010; Voli, 1995). En este sentido, la autoestima cultural positiva se construye en relación a las experiencias sociales que la persona haya tenido en su proceso de enculturación. Es esa consciencia valiosa de sí mismo y pro social la que vamos a delimitar como empoderamiento, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida y bienestar personal, y el de sus sistemas de pertenencia (Musitu y Buelga, 2004).

Socioculturalmente, somos seres lingüísticos, y la lengua transmite la cultura. Dependerá de cómo la educación valore las manifestaciones lingüísticas de las personas y los pueblos para que el empoderamiento de la persona aumente. Por ello, estos talleres dan un espacio principal a la inclusión de las diversas manifestaciones lingüísticas literarias, tanto de la lengua vehicular, como de las maternas de los contextos donde se han desarrollado.

Interacción entre empoderamiento cultural y literatura autóctona. El multiculturalismo, es el punto de partida para honrar las diferencias que nos unen y nos impulsaron al diseño de los talleres de lectura. Así, hablamos también de multiculturas en relación a las familias, porque cada familia desarrolla su propia manera de interactuar con el contexto.

La familia es el primer territorio socio afectivo de nuestra infancia, es el lugar al que le somos más leales consciente o inconscientemente, y más cuanto más infantes. Por eso la grandísima proporción de relatos y cuentos infantiles tienen como espacio el familiar.

Sea cual sea el modelo familiar, éste es la primera célula social donde aprendemos a ser persona. Por esta razón, es bueno que el profesorado y, en general, quienes profesionalmente promueven la lectura, si quieren cultivar el amor a los libros, siempre habitados de palabras, dejen que las palabras de los hogares y familias entren en las aulas y en las bibliotecas, para confeccionar con éstas, los primeros libros. Ejemplares de los que nuestros niños y niñas e incipientes lectores se sientan orgullosos porque en éstos se honren sus raíces, orígenes, y, por ende, a ellos mismos (Ver ficha nº 2), de modo que su empoderamiento se desarrolle. Con ello, se pretende que la mente de los educandos asocie libro, lectura y escritura a algo familiar, afectivo y grato. Al mismo tiempo, editar un libro familiar es también motivo de orgullo y empoderamiento para el/ la discente.

Este modelo de animación lectora transgeneracional, parte de la inclusión de las raíces familiares y las culturas de pertenencia, para dar significado y sentido a las lecturas y escrituras de los educandos.

Con el enfoque de la pedagogía sistémica transgeneracional, genuinamente inclusivo, se reconocen los sostenes culturales de los y las participantes, porque todo ser humano tiene derecho a la pertenencia con su cultura y orígenes para sentirse empoderado (Hellinger, 2001, 2015). En el desarrollo de cada taller, se honra las raíces culturales, familiares, ancestrales y transgeneracionales de los asistentes y sus lenguas autóctonas.

Para ello, es importante que los y las participantes busquen entre sus primeros contactos con sus literaturas vernáculas: canciones de cuna, cuentos locales, historias y mitos, poemas y lecturas, en general, que les hagan sentir que sus orígenes y culturas son bienvenidos al taller, para pasar después a la literatura de clásicos en español, infantiles, juveniles y adultos, comunes a toda la comunidad hispanohablante, y posteriormente a la

literatura universal. El viaje se inicia en lo vernáculo, para acabar arribando en lo cosmopolita.

2.2. Taller

Desgranado el enfoque pedagógico sistémico transgeneracional de los talleres, pasamos a desarrollar las vivencias y actividades tallerísticas.

2.2.1 Estructura pedagógica de un taller tipo

En este apartado se expone la secuencia metodológica de la práctica de un taller tipo, y posteriormente, a modo de ejemplo, una ficha modelo de algunas actividades y dinámicas significativas realizadas.

Secuencia metodológica de un taller tipo

Orden de las acciones:

- 1- **Creación clima socioeducativo positivo** (ficha nº1). Sentirse parte de un grupo o de un sistema donde priman las relaciones de confianza es conseguir un clima socioeducativo positivo, fundamental para afianzar los aprendizajes. El clima socioeducativo es una realidad fenomenológica relacional, que se establece entre el entorno físico y material, y las características de las personas o grupos, cuya importancia es trascendental, por su repercusión en los procesos cognitivos de los componentes del grupo o del sistema, en sus actitudes y en sus comportamientos (Molina y Pérez, 2006). Todo taller debe propiciar que este clima sea distendido e inclusivo, para hacer más operativos e interactivos las experiencias. Dinámicas y juegos de presentación, conocimiento, contacto y cooperación, generan con prontitud proactividad grupal hacia los aprendizajes.
- 2- **Encadenamiento de las actividades y continuidad de las fichas.** Las actividades parten del contexto lingüístico cercano, de la literatura oral familiar, para llegar a la construcción lectoescrita de la poesía y la prosa, y el acercamiento posterior a los clásicos. Consecutivamente se muestra una ficha tipo que desarrolla las acciones del taller:
 - Creación clima (ficha nº 1).
 - Literatura familiar (ficha nº2).

- Acercamiento a la poesía (ficha nº3).
- Acercamiento a la prosa (ficha nº4).
- Presentación de los resultados en gran grupo.

Fichas

Creación clima socioeducativo positivo. Sólo se muestra una de las fichas a modo de ejemplo. Es conveniente desarrollar tantos juegos y dinámicas como sean necesarias para que el grupo se desinhiba y se perciba un clima socioeducativo en confianza.

Ficha nº 1

Título. *Las frutas*

Objetivos: - Que los participantes se desinhiban y diviertan – Fomentar la confianza la cooperación grupal

Edades: A partir de los 5 años

Temporalización: de 15'

Desarrollo: Se le pide a cada participante que agarren una silla, la coloque en un gran círculo mirando hacia dentro y que se sienten. En el centro de éste hay una persona sin silla, que está de pie, y cuyo objetivo es sentarse. Grupalmente, se eligen tres frutas autóctonas, por ejemplo: mango, papaya y plátano, y la persona que está de pie le da a cada quien, incluyéndose también, el nombre de una de la frutas.

Toda vez que cada quién tiene su fruta, el que esté de pie puede decir en voz alta el nombre de una o dos de las frutas, o bien decir “frutas”, eso significará que las personas que tengan las frutas nombradas deben ponerse de pie y cambiar de asiento. Cuando diga “frutas”, todo el grupo debe movilizarse. Es en el momento del cambio de asiento, cuando la persona del centro aprovechará para sentarse. Como a de haber una silla menos que el número de personas participantes, necesariamente alguien quedará de pie, quien volverá a decir los nombres de la frutas para de nuevo en la confusión intentar sentarse y de nuevo quedarse de pie alguien.

- Evaluación grupal :

¿Cómo te has sentido?

¿Qué has aprendido?

¿Es transferible a tu contexto profesional?

- Fuente: Gasgón, Paco².

² Gasgón, P. (1995). *La alternativa al juego*. Granada: Libros de la catarata.

Literatura familiar

Ficha nº2

Título: *El libro de las Palabras familiares*

Objetivos: - Fomentar la lectoescritura, – Empoderar sociofamiliar y culturalmente, – Aprender colaborativamente, – ampliar vocabulario, - Respetar y honrar las lenguas maternas.

Materiales: Palabras, giros y dichos de uso familiar y fotografías familiares de quienes los utilizan.

Edades: de 8 a 100 años

Temporalización. Mínimo 100’

Desarrollo. En primer lugar, distribuidos en una rueda grupal, cada quien expresa de 2 a 4 los dichos y palabras de uso en su familia, explicando el significado. Después, cada quién con palabras y fotografías, confecciona una historia o anecdotario familiar, éstos se unen y pasan a ser los capítulos del *Libro de Palabras familiares*, que representa a ese grupo. Habrá tantos libros familiares como grupos.

- **Evaluación grupal** : Igual ficha nº 1

- **Fuente.** La autoría

Acercamiento a la poesía

Ficha nº3

Título: *Entre todos, un poema.*

Objetivos: - Fomentar la cooperación – Jugar con el ritmo y la rima – Fomentar el gusto por lo poético - Promover el valor y conocimiento por la poesía autóctona.

Materiales: – fotocopias, papel y lápiz, poema *Huagarango, huaranguito*³

Edades: lectoescritores de todas las edades.

Temporalización: Mínimo 30’.

Agrupamientos: Conviene que los agrupamientos no sobrepasen los seis o siete participantes porque la comunicación tiende a dificultarse.

Desarrollo: Se hacen tantas fotocopias del poema elegido como grupos de trabajo previamente constituidos. Se recorta el poema verso a verso. Se reparte el mismo poema troceado y a modo de puzzle desordenado a cada grupo para que lo ordenen, dejándoles unos 12 minutos para que lo ordenen. Transcurrido este tiempo, se invita a uno de los grupos a leer su propuesta. Si no es correcta se pide que haga su propuesta a

³ Polo, M. (2006). *Poemas que hacen cosquillas*. Lima: San Marcos.

otro grupo, hasta que cooperativamente se consiga ordenar el poema.

Evaluación grupal: Igual , ficha nº 1

- **Fuente:** Sarto, Montserrat ⁴

Acercamiento a la prosa

Ficha nº4

Título: *Objetos, emoción, texto.*

Objetivos: - Desarrollar la creatividad colectiva a partir de objetos familiares, – Empoderar socio familiar y culturalmente, -Fomentar la expresión artístico literaria, - Crear un micro relato o cuento breve, – Fomento del trabajo colaborativo y la interculturalidad, – Diferenciar entre cuento y relato.

Materiales: – Un objeto con familiar por participante, papel y lápiz.

Edades: A partir de 6 años.

Temporalización: Mínimo de 90’.

Desarrollo: En equipos de 4 a 6 integrantes, cada uno de los participantes explicará sucintamente por qué ha traído ese objeto. Un/a secretario/a irá tomando nota, luego lo leerá a todo el grupo y cada quien decide con que frase o palabra se queda. Una vez que cada quién ha llegado al consenso con la oración o palabras que definen la emocionalidad de su objeto, con ese material escrito, y cooperativamente, se creará un cuento o relato. Finalmente se hace una lectura en voz alta de todos los textos.

Evaluación grupal: Igual ficha nº 1

Fuente: La autoría

2.3. Evaluación grupal

Para evaluar los talleres se utilizó la evaluación grupal colaborativa, realizada siempre al finalizar cada actividad, y que aparece en las fichas con las preguntas:

1. ¿Cómo te sientes?
2. ¿Qué has aprendido?
3. ¿Es transferible a tu contexto profesional?

En este caso, sólo se han tomado los resultados de las actividades de las fichas 2, 3 y 4, que son las que nos interesaban de acuerdo a los objetivos del taller. Para hacer más

⁴ Sarto, M. (2002). La animación a la lectura con nuevas estrategias. Madrid: SM.

precisos los resultados, se diseñó un cuadro comparativo con los resultados de ambos países.

El proceso de toma de datos se hizo a través del método de relatoría y consenso grupal de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Toma de notas de las respuestas del grupo a las tres preguntas
2. Resumen de las respuestas
3. Lectura al grupo del resumen
4. Consenso grupal o triangulación de los resultados por los interesados (Stake, 2005)

Este proceso se siguió en cada uno de los 4 talleres.

3. Resultados

Los resultados, se ofrecen en el siguiente cuadro, mediante una comparativa de los campos semánticos de las respuestas más frecuentemente dadas.

Actividad	Nº de pregunta	Respuestas Perú	Respuestas México
<i>1- Libro de las palabras familiares</i>	<i>1-¿Cómo te sientes?</i>	Contenta/o, agradecida/o, rebien, emocionado/a, orgullosa/o, querida/o, más enraizada/o, valorando más a mi familia, feliz, honrada/o, valorado/a, respetada/o, con ganas de mostrarlo, más unido a mis compañeras/os, empoderada/o.	Encantada/o, más representada/o, Valorando más a los míos y a mí misma/o, más orgullosa/o, más comprensiva/o, agradecida/o a mi familia, más empoderada/o.
	<i>2-¿Qué has aprendido</i>	-A valorar más la sabiduría de mi tierra. - Nuevas palabras y aforismos. - Reafirmar las injusticias hacia las culturas indígenas.	- La importancia de respetar de los saberes populares.

	3-¿Es transferible en tu contexto profesional?	- Sí, fácilmente.	- Sí. - Podemos publicarlo.
2- Entre todos, un poema	1-¿Cómo te sientes?	-Bien trabajando en equipo, divertido.	- Contento por la buena cooperación en equipo.
	2-¿Qué has aprendido	- Poder hacer más lúdica la poesía.	-Una herramienta original y lúdica.
	3-¿Es transferible en tu contexto profesional?	- Sí para todos los niveles educativos, y sobre todo con primaria.	- Mejor para primaria.
3- Objetos, emoción, texto	1-¿Cómo te sientes?	Interesada/o, participante, cooperando, enriquecido/a, contenta/o, empoderada/o.	- Muy bien porque se reúne la educación emocional y la creatividad literaria, más autoestima.
	2-¿Qué has aprendido	-Actividad emotiva para desarrollar la narrativa.	- Una original herramienta para la creación literaria
	3-¿Es transferible en tu contexto profesional?	- Sí, fácilmente.	- Sí, fácilmente.

Las respuestas a las tres preguntas de cada una de las actividades se valoraron positivamente, lo que nos permite afirmar, que los 4 talleres en ambos países fueron valorados positivamente.

La actividad más valoradas en cuanto al número de respuestas diversas y apreciación fue la nº 1, *El Libro de las palabras familiares*, y siendo especialmente significativas las respuestas a la pregunta número 1, *¿Cómo te sientes?*, cuyas afirmaciones giraron en torno al campo semántico de: la alegría, la gratitud a sus raíces y de la estima de lo proveniente de la cultura familiar; más acentuado en Perú, país en el que se impartieron 3 talleres al que la actividad despertó un mayor sentimiento de cercanía a sus compañeras/os y una mayor comprensión en México. Las respuestas a la pregunta 2, *¿Qué has aprendido?*, las

expresiones giraron en torno a poner en positivo los contenidos en relación a los saberes populares y ancestrales. En Perú, país donde se impartieron los talleres en poblaciones como Jauja o Iquitos de mayor presencia indígena, hubo respuestas de carácter reivindicativo en torno a la exclusión de las culturas indígenas. En pregunta nº3, *¿Es transferible en tu contexto profesional?*, los resultados son afirmativos, y en México, surge la proposición de publicarlo, lo que reafirma el alto valor que el grupo da al libro como producto propio obtenido.

En cuanto a la actividad 2, *Entre todos, un poema*, es la actividad menos valorada en cuanto a matices y riqueza en las respuestas, todas de carácter positivo. La primera respuesta fue bien valorada por propiciar el trabajo en equipo; en la segunda se resaltó su carácter lúdico en los dos países y, México la distinguió por su creatividad; en la tercera hubo unanimidad en tanto que el mejor nivel educativo para transferirla sería primaria.

Finalmente, la tercera actividad, *Objetos, emoción, texto*, que, junto a la primera, es en objetivos y contenidos la más vinculada a las raíces culturales y familiares, vuelve a aparecer, en la pregunta 1, la palabra empoderamiento, en Perú, y autoestima en México, lo que nos indica que las y los participantes valoran este tipo de actividad como empoderantes. En la pregunta número 2 México se decanta por la apreciación de la instrumentalidad y la originalidad, y, Perú, por la emocionalidad. Ambas coinciden en que la actividad es fácilmente transferible a los ámbitos profesionales.

3. Conclusiones

Las experiencias en ambos países se mostraron, a juicio de los profesionales participantes, como instrumentos didácticos de inclusión y empoderamiento cultural, al honrar, en su praxis, las culturas de origen y familiar de los asistentes. Así mismo, esta praxis fue juzgada como apropiada para desarrollar el fomento lector, ambos objetivos seminales de los talleres.

La reflexión final que nos plantea las experiencias de los talleres multiculturales de lectura, desde un enfoque sistémico transgeneracional es, al tiempo, un reto propositivo, para dar a los sistemas educativos una mayor presencia y reconocimiento de las raíces culturales autóctonas lingüísticas en los sistemas y comunidades educativas, porque su reconocimiento y presencia es un elemento de empoderamiento social.

Referencias bibliográficas

- CONAPRED (2008). *La diversidad cultural. Marco teórico La diversidad cultural*. Recuperado de <https://bit.ly/2QAOLxa>
- COLECTIVO AMANI (2009). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial La Catarata.
- Ford, M. B. y Collins, N. L. (2010). Self-Esteem moderates neuroendocrine and psychological responses to interpersonal rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 405-419.
- Franke-Griscksch, M. (2004) *Eres uno de los nuestros*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Fuentes, C. (2014) *El espejo enterrado*. (3° Ed.) México: Alfaguara.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- González, M. (2008). *Literatura e interculturalidad*. Recuperado de <http://www.cuadernointercultural.com/literatura-e-interculturalidad/>.
- Hellinger, B. (2006). *Después del conflicto la paz*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Leatherman, J. y Niemeyer J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- Lluch, X. (2012). *Educación intercultural y curriculum. Interculturalidad y práctica docente*. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article147>
- Molina, N. y Perez, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*. *Revista Paradigma*, 27(2), 193-219. Recuperado de <https://bit.ly/2T6PEz1>
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- Olvera, A., Traveset, M. y Perellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas*. México: Cudec.
- Parlamento europeo y Consejo de Europa (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://bit.ly/2zRruQe>
- Sánchez, B. (2013). *Cooperación internacional, intercultural y educación para la paz desde un nuevo paradigma sistémico a partir del programa "Un mundo teñido de paz"*.

(Tesis doctoral, premio extraordinario). Universidad Complutense de Madrid.
Recuperado de <http://eprints.ucm.es/18135/1/T34247.pdf>.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Traveset, M. (2007). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Grao.

UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
Recuperado de <https://bit.ly/2Q0JTo9>

Vargas, H. (2015). *Calidad de vida no-violenta: saberes originarios, prácticas de paz y
decrecimiento*. México: Torres Asociados.

Voli, F. (1995). *Autoestima del profesor: manual de reflexión y acción*. Madrid: CIPA.

Capítulo 10

Optimización de la capacidad de asimilación de la materia Historia Económica, por medio de la utilización de un libro de preguntas tipo test

José Domingo Portero Lameiro¹

1. Introducción

En el presente curso 2016/2017 he puesto en marcha un proyecto de innovación docente al objeto de desarrollar la capacidad de asimilación de la materia Historia Económica entre mi alumnado del Campus Bahía de Algeciras de la Universidad de Cádiz².

Tanto el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos como el de Administración y Dirección de Empresas son titulaciones interdisciplinares que combinan conocimientos sociales, económicos y jurídicos. Asimismo, el perfil del alumnado que accede a estos estudios no es homogéneo, encontrándose estudiantes que proceden de todos los bachilleratos, así como de diversos grados medios, también están los que ya se han incorporado al mundo laboral e, incluso, los que ya cuentan con algún título universitario³.

¹ Universidad de Cádiz (Campus Bahía de Algeciras), Profesor Sustituto Interino (acreditado a Profesor Contratado Doctor), Miembro del Grupo de Investigación SEJ-058 del Plan Andaluz de I+D+i (PAIDI). Email: josedomingo.portero@uca.es

² Mi proyecto de innovación docente presentado en la convocatoria 2016/2017 fue aprobado por la Comisión de Innovación y Mejora Docente de la Unidad de Innovación Docente del Vicerrectorado de Recursos Docentes y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz (UCA) el 26 de septiembre de 2016.

³ Considero imprescindible expresar mi más sincero agradecimiento al Comité Científico que seleccionó mi propuesta de comunicación, brindándome la posibilidad de participar en el III Congreso Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo, organizado por la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo (ARELCIT) y la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza.

2. Contextualización y objeto del proyecto

A modo de premisa inicial, cabe destacar que es frecuente que buena parte del alumnado de la materia Historia Económica olvide aspectos clave del programa de la misma. En este contexto, la actividad principal del proyecto de innovación docente se ha basado en la utilización de un libro de mi autoría, recientemente publicado en editorial de prestigio⁴. Y, de este modo, afortunadamente, el alumnado ha conseguido optimizar sus resultados. Asimismo, cabe argumentar que dicha monografía, se basa en el planteamiento de numerosas preguntas en formato tipo test. Además, dado que el referido libro incluye las soluciones de todas y cada una de las cuestiones, facilita que también el alumnado autoevalúe sus conocimientos en la materia durante el tiempo que, de modo autónomo, dedica al estudio. Por consiguiente, la finalidad que se ha perseguido es incentivar la capacidad de asimilación y reflexión sobre los aspectos clave de la asignatura. Con todo, he de recalcar que el aludido libro no ha sustituido a los manuales tradicionales de la referida disciplina, sino que más bien se ha tratado de un útil complemento a los mismos⁵.

En mi opinión, el alumnado acudía menos nervioso al examen final porque había adquirido los conocimientos y competencias con más pistas. Dicho de otro modo, es como si hubiera aumentado su autoestima. Asimismo, se pretendía que no olvidasen aspectos clave de la asignatura y, en este sentido, por medio del planteamiento de preguntas tipo test se hacía el debido hincapié.

Para la evaluación de la eficacia del proyecto es clave observar el listado de calificaciones finales, donde se constatan los resultados positivos. También, es preciso indicar que se recurrió a otros instrumentos para la evaluación del proyecto. A tal efecto, se les propusieron varias pruebas para conocer la opinión que les merecía el proyecto, de un lado, al comienzo del cuatrimestre y, de otro lado, los últimos días de clase.

En la etapa inicial, se informó a los estudiantes de las características y objetivos del proyecto y, acto seguido, se recabó su opinión respecto a una única cuestión, recogida en la siguiente tabla:

⁴ A mayor abundamiento, es preciso señalar que la referencia bibliográfica del aludido libro es: PORTERO LAMEIRO, J. D. (2016) *504 preguntas (tipo test) de Historia Económica*, Ed. Dykinson, Madrid.

⁵ El referido libro, según el catálogo de la Red de Bibliotecas Universitarias (Rebiun), se encuentra actualmente disponible en la biblioteca de catorce universidades españolas, así como en la propia Biblioteca Nacional de España.

Tabla 1. Sondeo previo del alumnado

1. Valore el grado de dificultad que cree que va a tener en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a esta asignatura
a) NINGUNA DIFICULTAD
b) POCA DIFICULTAD
c) DIFICULTAD MEDIA
d) BASTANTE DIFICULTAD
e) MUCHA DIFICULTAD

Fuente: elaboración propia

Al decantarse la mayoría del grupo por la respuesta “b”, interpreto que prevalecieron los optimistas frente a una minoría pesimista que subrayó las opciones “c” y “d”. Quizá una pequeña parte del alumnado preferiría sistemas de trabajo que no requieran ningún tipo de implicación personal. En cualquier caso, cabe recordar que nadie optó por la vertiente “e”, como tampoco por la “a”.

Más adelante, ya a punto de finalizar el curso, se les formuló un sondeo basado en tres ítems recogidos en las tres siguientes tablas:

Tabla 2.1. Sondeo final del alumnado (1ª parte)

2.1. Valore el grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a esta asignatura
a) NINGUNA DIFICULTAD
b) POCA DIFICULTAD
c) DIFICULTAD MEDIA
d) BASTANTE DIFICULTAD
e) MUCHA DIFICULTAD

Fuente: elaboración propia

En este caso, el 51,3% del grupo se inclinó por la respuesta “b”, frente al 49,7% que eligió la opción “c”. Es preciso recalcar que nadie rodeó las réplicas “a”, “d” y “e”. Por tanto, el grado de dificultad resultó ser “poco” y/o “medio”.

A continuación, se les formuló otra pregunta de opinión, la cual se encuentra recogida en la tabla siguiente:

Tabla 2.2. Sondeo final del alumnado (2ª parte)

2.2. Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura
a) NADA DE ACUERDO
b) POCO DE ACUERDO
c) NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
d) MUY DE ACUERDO
e) COMPLETAMENTE DE ACUERDO

Fuente: elaboración propia

En esta ocasión el resultado no se polarizó como anteriormente, observándose el siguiente reparto de porcentajes: el 59,8% marcó la “d”; el 34,9% la “c”; el 2,5% la “a”; el 1,6% la “e”; el 1,2% la “b”. Por tanto, la mayoría se manifestó “muy de acuerdo”.

Por último, el cuestionario incluía el apartado que se indica en la siguiente tabla:

Tabla 2.3. Sondeo final del alumnado (3ª parte)

2.3. Por favor, aporte las sugerencias que estime oportunas sobre la innovación y mejora docente aplicada en esta asignatura, así como posibles alternativas para mejorar su aprendizaje
(...)

Fuente: elaboración propia

Tal como visualmente sugiere la propia tabla, esta vez predominó la respuesta en blanco, aunque una persona indicó un perfil que, en cierto modo, podría calificarse como revolucionario, ya que proponía que cada bloque de preguntas acertadas durante el transcurso del cuatrimestre supusiera eliminarse materia en el examen final. Por lo demás, dos personas escribieron que el examen final se basara exclusivamente en preguntas tipo test. Así las cosas, podría interpretarse que, en general, han valorado positivamente el proyecto de innovación docente aplicado a la asignatura. En efecto, considero oportuno señalar que numerosos alumnos, en diversas ocasiones (al terminar cada clase y/o en tutorías) manifestaron, unánimemente y de modo oral, que les parecía muy interesante el

libro de preguntas tipo test. En el mismo sentido, cabe apuntar que algunos de ellos se encontraban cursando la asignatura en segunda o superior convocatoria. Lo que quiero decir es que el criterio de los aludidos repetidores, por su experiencia, ostenta implícitamente un valor trascendental. En definitiva, parece que la valoración de los estudiantes hacia el proyecto ha sido favorable.

3. Conclusiones

A la luz del listado de calificaciones finales, se han logrado optimizar los resultados del alumnado y, afortunadamente, han mejorado sustancialmente en cuanto a la asimilación de los objetivos/conocimientos establecidos en la guía de la asignatura. A mayor abundamiento, han conseguido perfeccionar significativamente las capacidades de análisis, síntesis, concreción y claridad en su particular exposición de los contenidos de la materia (tanto a nivel oral como por escrito).

Del mismo modo, he de recalcar que el ambiente de trabajo fue excelente, con un comportamiento absolutamente ejemplar de los estudiantes en todo momento. Y, personalmente, creo que les he motivado y he incentivado su dedicación al estudio de la asignatura, lo que para mí ha supuesto una gran satisfacción. Además, en mi caso, es la primera vez que presento un proyecto de innovación docente. Asimismo, me hizo mucha ilusión que mi propuesta fuera seleccionada por la Comisión de Innovación y Mejora Docente de la Unidad de Innovación Docente del Vicerrectorado de Recursos Docentes y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz (UCA). Y, en efecto, la experiencia ha sido muy positiva.

En definitiva, puesto que el aprendizaje de las competencias propias y características de la materia Historia Económica se concretan en unos objetivos generales que, a su vez, determinan los contenidos de la asignatura, la función de la metodología utilizada ha permitido su consecución.

Por lo demás, parece que también entre el alumnado se han desarrollado habilidades como la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre, la responsabilidad en el trabajo, la relación interpersonal y la integración en diferentes contextos. Y, en mi opinión, todas estas destrezas alcanzadas pueden llegar a redundar en un interesante impacto durante su itinerario académico y, por supuesto, en su vida laboral.

Por último, aunque el ámbito de conocimiento es Historia Económica, considero que esta experiencia docente podría extenderse a otras áreas de nuestras titulaciones.

Referencias bibliográficas

Villar Angulo, M. A. (2004) *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*, Ed. McGraw-Hill, Madrid.