



FUNDACIÓN
UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

**Acción pedagógica en los centros
escolares: enfoque teórico y práctico**

*Coordinadores: Leonor González Menorca y
Fermín Navaridas Nalda*

Acción pedagógica en los centros escolares

Enfoque teórico y práctico

Acción pedagógica en los centros escolares

Enfoque teórico y práctico

Leonor González Menorca
Fermín Navaridas Nalda
(Coordinadores)

Logroño
Fundación Universidad de La Rioja
2014

Acción pedagógica en los centros escolares [Recurso electrónico]: enfoque teórico y práctico / Leonor González Menorca, Fermín Navaridas Nalda (coords.). Logroño: Fundación Universidad de La Rioja, 2014.

230 p. ; v. digital.

ISBN 978-84-695- 9666-1

1. Educación. 2. Orientación pedagógica. 3. Formación de docentes. 4. Innovaciones educativas. I. González Menorca, Leonor. II. Navaridas Nalda, Fermín. III. Fundación Universidad de La Rioja.

37.048.3

37.001.76

JN - IBIC 1.1

JNMT - IBIC 1.1



Acción pedagógica en los Centros escolares : Enfoque teórico y práctico

coordinada por Leonor González Menorca y Fermín Navaridas Nalda (publicada por la Fundación Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© Los autores

© Fundación Universidad de la Rioja, 2014

ISBN 978-84-695-9666-1

Maquetación: Página, S.L.

Edita: Fundación Universidad de la Rioja

Índice

TEMA 1:	El maestro y la educación desde la historia social	7
	José Luis Gómez Urdáñez y Cruz Pérez Merino	
TEMA 2:	Historia de la educación.....	29
	Isabel Martínez Navas y Juan Andrés Muñoz	
TEMA 3:	La dirección estratégica en centros educativos	43
	Rubén Fernández-Ortiz y Mónica Clavel San Emeterio	
TEMA 4:	El proyecto educativo de centro y la atención a la diversidad: factores clave para la calidad educativa	55
	M ^a Asunción Jiménez Trens	
TEMA 5:	La programación didáctica a partir de competencias y la evaluación de los resultados de aprendizaje	69
	Fermín Navaridas Nalda	
TEMA 6:	Gestión de la calidad e indicadores en centros escolares	79
	Leonor González Menorca, Emma Juaneda Ayensa y Carlos Gonzalez Menorca	
TEMA 7:	Comunicación para la gestión centros educativos.....	93
	M ^a Cristina Olarte Pascual	
TEMA 8:	Diseño e implementación de proyectos de investigación en el aula	105
	Emma Juaneda Ayensa y Ana Bella Martínez Pérez	
TEMA 9:	Nuevas herramientas para la gestión de la calidad de servicio en el aula	117
	Carlos González Menorca y Jorge Pelegrín Borondo	
TEMA 10:	Habilidades comunicativas.....	135
	Fabián González Bachiller	
TEMA 11:	Construir y comunicar la ciencia	149
	M. Carmen de Lemus y M. Pilar Treviño	

TEMA 12:	Competencia matemática	157
	Clara Jiménez Gestal	
TEMA 13:	Didáctica de las ciencias sociales	173
	Ignacio Gil-Díez Usandizaga	
TEMA 14:	Innovación educativa e integración curricular de las TIC.....	183
	Raúl Santiago Campión	
TEMA 15:	La competencia social y cívica	199
	Ana María Vega Gutiérrez, Esther Raya Díez y Neus Caparrós Civera	

EL MAESTRO Y LA EDUCACIÓN DESDE LA HISTORIA SOCIAL

José Luis Gómez Urdáñez
Cruz Pérez Merino

OBJETIVOS

- Conocer la evolución de la figura del maestro a través de las distintas épocas históricas.
- Reflexionar sobre la responsabilidad social del docente en la Historia.
- Comparar las teorías imperantes en cada época con las innovaciones producidas en el marco de la educación.
- Investigar a través de los textos cuáles han sido los cambios sufridos en los distintos procesos educativos en las distintas regiones del mundo.
- Valorar el impacto de la educación en el proceso general de perfeccionamiento en el marco del respeto a los valores fundamentales y los derechos humanos.

INTRODUCCIÓN

No hay época histórica o civilización que no haya reservado un lugar al acto de educar, entendiéndolo por tal no sólo la mera transmisión de conocimientos, sino también la de las pautas de la organización social que los elevó a la condición de ser obligatoriamente reproducidos en generaciones futuras. Así pues, el acto educativo es social y moral, condiciones que obligan al maestro a aceptar un papel de intermediario, siempre bien definido, entre la jerarquía y los destinatarios de su trabajo. El sueño de una *escuela libre* tiene, desde el punto de vista histórico, el componente de la utopía, y en todas las épocas y culturas ha sido identificado con las quimeras perversas, pues la primera regla de una organización social es la obligación de todos a contribuir a su reproducción y el maestro ha de ser el primero, el guía, el que da ejemplo: tal es la importancia que se le concede.

Las civilizaciones antiguas proporcionan variados ejemplos, que no citaremos aquí pues son muy conocidos, pero es la cultura clásica la que ha impregnado el mundo de la educación

hasta dejarnos antecedentes de cualquiera de las posibles variantes ensayadas luego, a lo largo de los siglos, hasta llegar a los sistemas actuales. Como decía el célebre orador calagurritano Quintiliano –aunque lo aplicaba a la importancia de lo primero que se le enseña al niño–, “la vasija queda impregnada del primer líquido que se le echa”. En el mundo de la educación, cualquier propuesta tiene su antecedente en esa primera impregnación clásica, pagana, pues estableció nítidamente el papel del maestro y su cometido, y los reguló y los experimentó en la práctica. Mientras, todo un *cuervo* de teóricos reflexionó sobre la esencia de la relación docente-discente y sus implicaciones sociales y nos dejó textos que siguen siendo el soporte de nuestra cultura. Son los que hemos llamado filósofos, a los que cambiamos el nombre cuando hablamos de Pedagogía; incluso nos atrevemos a proponer piruetas tan extrañas como dilucidar los límites entre Filosofía y Pedagogía, incluso rayando en la *patriótico*, entre éstas y la Oratoria, o Retórica –por nuestro célebre calagurritano–, sin que falte quien hable de la especialidad de la Ética, y otros de la Moral, y su relación con la enseñanza. Nosotros diremos simplemente Aristóteles, Platón, Seneca, Cicerón, etc., pues para estos filósofos, nunca dejó de estar claro que la educación era el resultado de la actuación del conjunto sobre el “ser social” aristotélico, fundamento del orden que luego será construido por ciudadanos educados, por ello, libres. Así pues, todas las formas institucionales, todos los posibles objetivos –desde la *educatio princeps* a la *educación popular de los artesanos* (Campomanes)–, todos los roles del maestro –desde el esclavo al gran tribuno–, todo lo relativo a la *palestra*, tendrá en Grecia y en Roma antecedentes abundantes. Si pensamos en un sistema educativo estatalizante –el maestro al servicio del estado para formar ciudadanos que lo sostengan–, podemos remitirnos a Esparta; si queremos destacar el valor individual –y por ello, la necesidad de educar de forma distinta a los mejores–, buscaremos *exempla* en las polis griegas, o en las *villae* de las familias ricas diseminadas por el Imperio, que sabían que sin una educación en todos los grados era imposible seguir *el cursus honorum* que les *urbanizaría*, haciéndoles formar parte de las élites del Imperio. Todo ello lo encontraremos en Roma con su proverbial orden y su justificación en el derecho, sobre todo tras el deslumbramiento que produjo en el Imperio la cultura griega: los conquistadores fueron derrotados por la cultura de los conquistados. Así pues, en Roma convivieron la educación para la excelencia, la educación para el perfeccionamiento individual y el goce de la cultura –incluido lo que luego el cristianismo detestaría: pensemos en la escuela de las Vestales–, la formación utilitaria técnica de los sostenedores del Estado romano, desde el recaudador al soldado, o la transmisión de los valores cívicos y la moral *romana*, que emanaba del principio sacralizado del sistema: el emperador. Obviamente, aprender y enseñar fueron actos codificados; se señalaron etapas en función de la edad, objetivos y necesidades, y paralelamente, se fue definiendo la figura del maestro, según los tres niveles que serían heredados en los reinos de la edad Media: el maestro de niños –el *magister ludi*–, el preceptor de Gramática –el antiguo *gramaticus*– y el maestro de niveles superiores, que sería el doctor en la universidad medieval. Ya se barruntaba el anticipo del *Trivium* y el *Quadrivium*, las escuelas de primeras letras y las que luego serían escuelas catedráticas, así como las que anticipaban el mundo universitario medieval.

El cristianismo, religión de estado desde Constantino, fue trastocando el espíritu de la educación *pagana* y la figura del maestro, pues las funciones y objetivos característicos del Imperio entraron en contradicción con el nuevo credo, que impuso rotundamente, desde el comienzo, el modelo cristológico en todo lo que tenía relación con la educación. Cristo era el maestro, el único maestro. Sus enseñanzas eran directas, abarcaban todos los aspectos de la vida y llegaban a todos los *hombres*, es decir, a hombres y a mujeres y, desde luego, a niños y niñas. La mujer también fue convocada, pues en definitiva, la educación no era sino la preparación del largo viaje hasta la salvación, de la que, a pesar de sus imperfecciones, la mujer no había sido privada. Convenía, en todo caso, que ésta aprendiera de niña lo que le iba a resultar útil para cumplir su

papel, que no era otro que contentar al esposo y propiciar la generación, para lo que debía adquirir los “rudimentos de la doctrina”, pues también debía educar a la prole. Así pues, se puede afirmar que desde el siglo IV el buen maestro y las buenas enseñanzas eran, para los herederos de Roma, la transmisión de la verdad revelada hasta el fin de los tiempos, hasta el momento de la verdad, el juicio final, en el cual “el que se salve sabe, y el que no, no sabe nada”, resumen calderoniano del más importante resultado de la aplicación de la verdad evangélica al acto de enseñar.

No obstante, hay en esa línea de evolución de la sociedad en busca de su salvación, en esa teleología, momentos en que resurgen algunas concepciones *tolerables* que recuerdan a las prácticas griegas y romanas, sobre todo en lo que éstas tenían de acercamiento a la naturaleza, de estudio de los efectos físicos, de la concepción pagana de la belleza, o de interpretación del universo. Era inevitable en una iglesia regida por hombres cultos que iba a proponerse como intermediaria entre la cultura clásica y la *Verdad* dejarse subyugar por la belleza de los textos latinos, por muy paganos y pecaminosos que fueran, o por los inicios de la interpretación del mundo que hicieron los materialistas, pues a pesar de la cerrazón impuesta en el orden feudal y clerical, siguió habiendo quien se cuestionaba la contradicción entre las escrituras sagradas y la observación de los fenómenos naturales. ¿Por qué Dios mandó detenerse al sol por intercesión de Josué si era la tierra la que giraba a su alrededor? ¿Estaban equivocadas las sagradas escrituras?

Esos momentos que los historiadores hemos definido didácticamente como vuelta a los clásicos, Renacimiento, Revolución Científica, Ilustración, Edad de la Razón, Edad de la Ciencia, etc., explican los enormes esfuerzos que ha debido hacer la humanidad para librarse de prejuicios e imposiciones dogmáticas, a veces simplemente malas interpretaciones de los textos —de ahí el miedo a leer la Biblia, *cauta lege*— con los que la organización social pretendía su perpetuación, siempre por medio del maestro, en cualquiera de sus versiones. Sin embargo, los *fundamentos de la Verdad* solo han sido reformados, adaptados y, como mucho, a medida que avanzó el concepto de tolerancia, relajados al marco de la opción individual, lo que, como sabemos bien, no estuvo nunca exento de consecuencias, a veces terribles. No es el momento de elaborar una lista de réprobos, con Galileo a la cabeza —o si quieren, con el peruano Pablo de Olavide, todavía en el siglo ilustrado—; ni de recordar el funcionamiento de los tribunales de defensa de la ortodoxia, como la Inquisición, la española, la romana y las que tuvieron a su servicio las otras religiones reformadas que pronto se vieron ensalzadas a su condición de “nacionales”. El proceso es tan largo que el sistema educativo español —y en general el de la mayoría de países católicos y protestantes— mantiene todavía hoy la opción de la religión católica en las escuelas y por ello, también en los planes de estudios de formación de los maestros, en este caso, con clases impartidas exclusivamente por sacerdotes católicos. Como volveremos luego a este asunto, sirvan simplemente estas pinceladas para situar históricamente los dos extremos de la evolución de la educación en nuestro mundo occidental.

1. LA EDAD MEDIA Y EL BUEN MAESTRO

La Edad Media añadió a la figura del Maestro —el buen maestro y buen pastor encarnados por Cristo— la del clérigo y las hizo prácticamente inseparables. Es cierto que la figura del sacerdote está presente en todas las culturas, desde luego en las prehistóricas, en las preclásicas, ya mejor conocida, y en Roma y Grecia; sin embargo, durante la Edad Media, su papel se agiganta, pues en el orden feudal, la sociedad se define por tres estamentos, uno de los cuáles es el de *los que oran*: todo un estamento ocupado por el clero, junto al de los que trabajan y al de los

caballeros (que además, son ricos). Al final de la Edad Media, Jorge Manrique ya distinguió entre “los que viven por sus manos ...y los ricos”; no olvidó a los clérigos, pero los apartó, con buen criterio, de lo que hemos llamado *sistema económico*, pues no aportaban nada; eran las manos muertas, los que vivían de sus diezmos y primicias, o del fruto de sus propiedades *amortizadas*, o de las limosnas de los fieles, o incluso de los rendimientos de los préstamos, pues muchos monasterios acabaron convirtiéndose en entidades de crédito. El mantenimiento del orden feudal no sería posible sin el concurso del clero, pues a la labor de orar unen la de luchar contra el mal siempre acechante, como muestra San Agustín en *La ciudad de Dios*, de forma que la educación, ya en sus manos por mucho tiempo, consistirá prioritariamente en transmitir a los niños los fundamentos de la *vida cristiana*. La educación en el mundo medieval fue, pues, asunto de clérigos, bien en el entorno de las parroquias y las catedrales, bien en los monasterios, donde la Regla de San Benito, del siglo VI, ya contemplaba a los niños, fueran nobles o pobres, como como objetivo de la educación en el seno de la comunidad monástica.

La vida de Gonzalo de Berceo, nacido en ese pueblo riojano, próximo a San Millán de la Cogolla, es un ejemplo apropiado. “En Sant Millán de Suso, fue de niñez criado”, es decir, como previene la Regla, fue un niño acogido por los monjes, que le dieron los primeros estudios; luego estudió en el Estudio General de Palencia, la primera universidad de España, y se ordenó sacerdote, no sin antes ser preceptor de novicios. Toda su obra rebosa de didactismo. Sus vidas de santos muestran constantemente la intervención divina por medio del milagro; también la intercesión de María. Los motivos para bien obrar de sus textos se extienden también al terreno de la moral, por lo que critica los vicios, por ejemplo, el de darse al vino. Peor si el beodo es un fraile (aunque Berceo siempre culpa al diablo siempre acechante), como se ve en estos conocidos versos:

Entró enna bodega un día por ventura
Bebió mucho del bino, esto fo sin mesura,
Embeddóse el loco, issió de su cordura,
Yogo hasta las viésporas sobre la tierra dura.

Las vidas de los santos y los milagros fueron preciosos instrumentos de conformación de la mentalidad de la época. El ideal de santidad, la lucha entre el bien y el mal –a la manera agustiniana– que llega incluso a hacer intervenir a Dios contra el diablo en el eterno duelo, el poder persuasivo del *exemplum* –como en la retórica de Quintiliano, n las parábolas evangélicas o en los consejos de la literatura medieval–, la imitación de las virtudes que por eso son exigibles al maestro, todo ello constituye el fundamento de los objetivos educativos en los primeros siglos medievales. Se enseña por medio del sermón, de las canciones y las imágenes; menos por los útiles de escritura y lectura, pues son caros y escasos. También son escasos los maestros y, salvo cuando se trata de la minoría que educa a los hijos de los nobles y los ricos –entonces adquieren el rango de preceptores–, no suelen cobrar. El párroco vive de sus diezmos, el monje vive en la comunidad autosuficiente. El maestro no se profesionaliza, es el hombre virtuoso que practica una de las virtudes más caras al clero: la caridad. El marchamo caritativo que va a tener la figura del maestro y la escuela de niños está en el origen de la baja valoración de los docentes en la escala profesional. El buen maestro, que practica la enseñanza evangélica “enseñar al que no sabe”, no utilizará la educación para obtener recompensas. Así pues, la educación de los niños quedaría englobada desde tiempos medievales en el marco de las obras de misericordia.

En el siglo XIII, la sociedad medieval sufrió en algunas regiones europeas cambios de gran importancia. Se ha señalado a las ciudades como causantes de un tímido renacimiento de la cultura, a la burguesía mercantil como demandante de los bienes del saber y al nacimiento de las

universidades como consecuencia de estos cambios, que prefiguran lo que ocurrirá después de que la peste de mediados del siglo siguiente provoque una catástrofe demográfica y económica. La vida y la obra de Tomás de Aquino reflejan el espíritu de ese esperanzador siglo XIII. El *Doctor Angélico* elaboró una vasta obra –no solo la *Summa*– dando cima a una nueva concepción del saber que pronto se convirtió en *lo que había que enseñar*, desde la universidad a las escuelas. El tomismo lo impregnó todo y reforzó la unidad en torno a la Iglesia, que pasó a gobernar la peligrosa novedad que suponían las universidades. La comunidad de maestros y discípulos que define la universidad medieval y moderna adoptó el sistema tomista, se mantuvo en su rigidez toda vez que los grados universitarios eran en muchos casos la antesala de la recepción del orden sacerdotal, pero era inevitable en ese concurso de la *molesta senectute* y la *iucunda iuventute* frenar los impulsos de saber más –y el conocido vicio de la soberbia universitaria–, sobre todo cuando a los saberes literarios se sumaron los de carácter científico, como la medicina, por ejemplo. El médico aragonés Miguel Servet, ejecutado en la Ginebra calvinista, puede ser un ejemplo suficiente para comprobar hasta dónde podía llegar la defensa de la ortodoxia; igual que el caso de Fray Luis de León.

Con todo, en lo relativo a la enseñanza de los niños y a la figura del maestro, los cambios durante este *renacimiento medieval* fueron prácticamente nulos. La universidad formaba a los *cuadros* necesarios para reproducir la élite política y social –incluimos la Iglesia, por supuesto–, pero ni siquiera rozaba el mundo de la actividad de los maestros, que seguían dependiendo del sostén del clero y ya, en las ciudades, de los primeros “contratos” de los ayuntamientos, en la medida en que los viejos concejos medievales iban teniendo más competencias. Pero, todavía cuando va a estallar la reforma de la Iglesia, la enseñanza es y será una obra de caridad. Uno de los grandes pedagogos humanistas, Juan Luis Vives, no olvida en su conocida obra *De subventionne pauperum*, publicada en 1524, que hay que educar incluso a los niños más desgraciados, los expósitos recogidos en los hospicios. Veamos el siguiente texto en extenso.

CAPÍTULO IV. EL CUIDADO DE LOS NIÑOS

Tengan los niños expósitos un hospicio en el que sean alimentados; los que tienen madres seguras sean alimentados por ellas mismas hasta los seis años, pasando después a la escuela pública, en la que aprendan las primeras letras y las costumbres, y sean alimentados.

Presidan esta escuela hombres en la medida de lo posible de educación cuidada y esmerada, que traspasen sus costumbres a esa escuela tosca, pues a los hijos de los pobres el mayor peligro les viene de una educación baja, sórdida e impropia de ciudadanos; no ahorren gastos los magistrados en la búsqueda de tales maestros, pues proporcionarán con un gasto pequeño un gran servicio a la ciudad que presiden

Aprendan a vivir sobriamente, pero con limpieza y sin mancha, y a contentarse con poco; sean apartados de todos los placeres, no sean acostumbrados a los refinamientos o a la voracidad ni sean esclavos de la gula, porque, cuando les falta lo que se les proporciona por capricho, dejando cualquier clase de pudor, mendigan, lo que vemos que hacen algunos tan pronto les falta la mostaza o algo parecido.

Aprendan no sólo a leer y escribir, sino en primer lugar la religión cristiana y los juicios rectos sobre las cosas.

Lo mismo digo sobre la escuela de niñas, en la que deben enseñarse los primeros rudimentos de las letras, y, si alguna está capacitada e inclinada a las letras, déjesele avanzar un poco más, con tal de que todo se dirija a mejorar las costumbres; aprendan

los juicios rectos y la religión, y luego a hilar, coser, tejer, bordar, la práctica de la cocina y de una casa, la modestia, la moderación, la afabilidad, el pudor y ante todo a defender su castidad, convencidas de que es el único bien de las mujeres.

Posteriormente, reténganse en la escuela los niños más capacitados para las letras para ser maestros de otros niños y después plantel de sacerdotes; pasen los restantes a los oficios, según fuere la inclinación del espíritu de cada uno.

Precisamente, las grandes reformas en el mundo educativo que acompañarán a la reforma de la Iglesia iniciada en el siglo XVI y que ponen fin a la Edad Media serán llevadas a cabo por grandes humanistas *secularizados* como Juan Luis Vives, doctor en 1512 por la Sorbona, pero que nunca se ordenó, y será la secularización del saber la vía por la que discurran las reformas posteriores, las que nos conducirán hasta la Era de la Razón. Ilustran ese movimiento secularizador grandes figuras como Erasmo, ordenado sacerdote en 1492, pero dispensado luego de sus votos para vivir como profesor universitario laico; o Jean Calvino, experto jurista, o Melancthon, catedrático de griego, experto filólogo y el primero en acuñar el término psicología para referirse a estudio del alma humana (*psique*). Lutero, Bucero o Capito, los grandes nautas de la reforma protestante, fueron monjes, pero acabaron casándose y dejando la vida del claustro. En ese mundo de universitarios *del siglo*, bien protegidos por la nobleza alemana y francesa, nació la nueva concepción que acabaría provocando otro concepto de educación y otra idea de maestro, mientras en el mundo católico *romano*, se producía el mismo revulsivo intelectual en universidades como Salamanca, en la que se provocarían grandes debates, no sólo teológicos. Por ejemplo, la escuela de Salamanca debería afrontar el impacto producido por la expansión del mundo, por el conocimiento de que al otro lado del Atlántico había hombres y mujeres que no parecían muy dispuestos a abrazar la fe de Cristo. ¿Qué hacer? ¿Quién llevaba razón, Bartolomé Las Casas o Ginés de Sepúlveda? De esas controversias salieron las leyes de Indias, en las que por ejemplo, se insistía en la educación, en la escuela, como una obligación que asumían las autoridades que iban a regir aquellas sociedades de indios, mientras se proclamaba que el indio no podía ser reducido a la esclavitud (a diferencia de lo practicado por los portugueses). Ésa es la razón de la proliferación de universidades y escuelas en América y también la justificación de que las órdenes religiosas fueran obteniendo permiso para instalar sus *misiones* y contribuir a la expansión territorial y *espiritual* de la Monarquía Hispánica. Su actividad en la enseñanza vencía todo obstáculo.

2. EL ESTADO MODERNO Y LA INSTRUCCIÓN DEL SÚBDITO

Las novedades que alumbran el nacimiento de la modernidad desde el siglo XV, la más importante sin duda el descubrimiento de América por el genovés Cristóbal Colón, provocaron cambios históricos de gran trascendencia como podemos comprobar si reflexionamos sobre el origen de la actual globalización y su fundamento económico, el capitalismo. Cuando se leen los papeles que pasaban por las manos del rey Felipe II durante una de sus agotadoras jornadas de trabajo, se entiende que la globalización comenzó ya entonces. El fajo de papeles que veía el rey nos remite a Japón, a Filipinas, a cualquier lugar de América hispana, pero también a las posesiones portuguesas, en Asia y África, desde 1580 regidas por el Grande, el rey de la *Monarchia Universalis*, un concepto idealista que no reconocía fronteras terrenales, sino espirituales. *Catholico* significa mundial, así que esa aspiración marcará desde entonces la imagen de los españoles en el Nuevo y en el Viejo Continente. Felipe II lo dijo con claridad: “antes prefiero perder mis reinos, que permitir que uno solo caiga en la herejía”. El campeón de la Cristiandad era tan rotundo como el sistema político, social y económico al que daba cima. El dueño del mundo debía serlo

también de los grandes ejércitos desplegados en cualquier parte, bien pagados con el oro y la plata americanos, que pasaba antes por manos de banqueros e intermediarios, castellanos, alemanes, italianos, capaces incluso de llevarle a la bancarrota, como ocurrió en varias ocasiones. A su muerte en 1598, el agotamiento del sistema era evidente. Un arbitrista escribió: “España parece una república de hombres encantados que viven fuera de la realidad”. Cervantes vivió en esa *república*, de la que salió *Don Quijote* a luchar contra todas las injusticias. El idealismo se estrellaba con la realidad. El lujo que desplegaba el duque de Lerma contrastaba con la lúgubre pensión del dómine Cabra, donde el hambre era el huésped. El preceptor del duque, elegante *latino*, no tenía relación alguna con el pobre maestro de sotana remendada; ambos, sin embargo, son un ejemplo de los contrastes del Barroco y de las controversias que inundaron *el tiempo de los modernos*.

La Modernidad no llegaba por vías pacíficas, por mucho que la paz ya fuera una aspiración de Erasmo, o de Vives; la *fabricación del individuo*, el sujeto, es decir, el portador de la subjetividad, se estrellaba contra la tradición empeñada en mantener la *comunidad cristiana*. La modernidad, en realidad, iba a ser un duelo, un nuevo duelo entre el bien y el mal, pero ahora entre los mismos cristianos, entre concepciones opuestas que provenían de esa exhibición de la subjetividad que es la conciencia individual, y que provocaba inquietud tanto en el mundo terrenal como en el espiritual. Las guerras de Religión y la cruzada antiprotestante, la recatolización *militar* a manos de la Compañía de Jesús, la Ortodoxia en todos los estados, la llamada al poder terrenal para defender la *verdadera religión* –tanto por Lutero o Calvino como por Mariana, Suárez o Ignacio de Loyola–, no tendrán fin hasta 1648, cuando el estado moderno tenga ya poder para imponerse sobre la totalidad. El Estado absoluto fue el resultado de las grandes controversias tras la ruptura de la *Universitas Christiana* y siguió asumiendo nuevas competencias, una de ellas, la educación de sus súbditos. Porque debía haber solo *un rey, una ley y una fe*. Podíamos también añadir: *una lengua*. Y desde luego, una escuela. La *uniformación de los súbditos*, clave para el desarrollo del absolutismo, comenzaba en la escuela.

En los países que habían abrazado la reforma protestante, la desamortización de los bienes de monasterios y parroquias y la exclaustación permitió instalar en los edificios abandonados escuelas, hospitales y hospicios. La mentalidad calvinista incorporó el trabajo como virtud en las *workhouses* en que convirtió los centros de acogida de marginados, mientras mantuvo la escuela bajo el prisma de la caridad, quizás con más rigor aún que el catolicismo. Además, la importancia concedida a la Biblia entre los protestantes obligó a enseñar a leer a los niños, pues todos debían poder leer la palabra de Dios, que ya no estaría escrita en latín o griego, sino en las lenguas vernáculas. Leer los salmos, cantar, intervenir en la iglesia motivó una *educación popular* masiva, mientras en los países de la *otra reforma*, los reformadores católicos se volcaban en el concilio de Trento sobre el papel rector de la Iglesia en todo lo relativo a la vida del cristiano. El párroco sería su guía, él interpretaría la escritura santa, pues había recibido los conocimientos necesarios, especializados, para poderlo hacer sin caer en los errores de los herejes. Para asegurar la ortodoxia, la Iglesia Católica prohibió leer la Biblia, así que el maestro solo tuvo que hacer memorizar el catecismo.

La luz de Trento rigió la Iglesia prácticamente hasta el Concilio Vaticano II y, como era de esperar, se reflejó intensamente en el mundo de la enseñanza, que quedó definitivamente pautada hasta la época de las revoluciones burguesas. Habría una escuela de niños –todavía no de niñas– que ofrecería la rudimentaria instrucción en la religión y la lectura y escritura durante unos años; luego, para aquellos que iban destinados a la universidad, un preceptor de gramática, que enseñaba latín, la lengua en la que hablaban los profesores universitarios; finalmente, la universidad concedía los grados a dos categorías de estudiantes: los colegiales y los manteístas, o lo

que es lo mismo, aquellos que podían pagar el colegio y lucían la beca de cada uno de ellos, y los que sólo llevaban manteo, pues eran pobres. Tras el grado, casi todos los universitarios optaban, bien por la administración estatal –consejeros, notarios, jueces, escribanos–, bien por el servicio a la Iglesia, en cuya jerarquía se reproducía la dicotomía colegial-manteísta. Llegar a obispo era prácticamente imposible para quienes no pertenecieran a familias nobles.

Como la educación seguía enmarcada en el ámbito de la caridad, los concejos y las parroquias concedían alguna ayuda a estudiantes pobres, bien a costa de alguna manda piadosa o fundación, bien porque el ayuntamiento tenía bienes de propios suficientes y podía costearla. Por el mismo motivo, los ayuntamientos comenzaron a pagar a un maestro y si el pueblo era ya grande, a un gramático, aunque los padres de los alumnos debían completar el salario, pues era bastante bajo. El maestro, por eso, tenía algún huerto, donde cultivaba los productos de la subsistencia, y un cerdo, gallinas y conejos, como la mayoría de sus vecinos. A veces, sacaba unos reales más tocando el órgano en la iglesia, o las campanas, o haciendo de sacristán; con mucha frecuencia, el ayuntamiento le daba alojamiento gratis en alguna de las casas de propiedad concejil. Muchos de estos maestros rurales de primeras letras o de gramática habían estudiado antes y no habían llegado a ser ordenados. El catastro de Ensenada, terminado en los pueblos y ciudades castellanas entre 1752 y 1753 –en Madrid se acabó en 1757–, menciona a los maestros de los pueblos de Castilla, sus salarios y sus propiedades. En comparación con el médico o el boticario, es obvio que su posición es muy baja, pero no lo sentían así ellos, pues no se comparaban con estos sabios, universitarios y por tanto, de otro estatus social y económico. Los maestros de entonces sabían el lugar que ocupaban, pues eran muy conscientes de que apenas sabían más que los discípulos aventajados y asumían también su justificación por la virtud de la caridad. Por otra parte, las familias campesinas, siempre agobiadas por el hambre, los impuestos y las calamidades, no veían utilidad ninguna en su actividad, sobre todo cuando el niño podía ya ayudar en el campo, con ocho o diez añitos. Y es que todavía ése no era el problema. Hasta que la profesión no fue reglamentada y el maestro entró en la órbita del funcionariado estatal, lo que sucedió después de la ley Moyano de 1857 –hay una ley general parecida en Perú, en 1850–, los maestros españoles aceptaron su situación secular, como la aceptaron los artistas, todavía bajo el estatus de sirvientes, incluso en las altas esferas (pensemos en el caso de Goya, pintor real, pero siempre sabiendo que ocupa ese lugar poco destacado en que se coloca en el cuadro de la familia de Carlos IV; no así Velázquez, en primer plano, luciendo la cruz de caballero). Además, el maestro lo era a veces solo por un tiempo. Si se casaba bien y heredaba suficiente, podía dejar la escuela. En definitiva, la escuela no tenía el estatus de las actividades nobles, por mucho que al maestro se le exigiera ser el modelo.

La consideración del maestro era distinta en las grandes ciudades. En Madrid lograron constituir gremio propio, la conocida hermandad de San Casiano; también en Sevilla. El Consejo de Castilla concedió a los maestros de Madrid, en 1642, facultad para que pudieran examinar a los pretendientes y unos años después, en 1646, aprobaba las ordenanzas que los agremiados habían redactado. Contenían las reglas básicas de la hermandad como cualquier gremio, incluyendo la limpieza de sangre y las buenas costumbres. Con el tiempo, la facultad de examinar, que era lo más importante a efectos profesionales, se extendió a algunas ciudades de España, cuyos ayuntamientos usaban los exámenes de la hermandad de San Casiano como modelo y que básicamente consistían en escribir con buena caligrafía y mostrar “inteligencia cabal”. Poco más hubo en cuanto a la reglamentación de los maestros en las instituciones estatales hasta que los primeros servidores del estado absoluto vislumbraron las posibilidades de aumentar la grandeza de los monarcas, a los que, en el siglo XVIII, se presentó como ilustrados.

A *mayor gloria del rey*, los mejor instruidos, los que pondrían la necesaria ilustración al servicio del despotismo, colaboraron entusiasmados con reyes, nobles y eclesiásticos, de los que obtenían su protección. Aparentemente, se podía pensar en libertad, *despreocupadamente*, el principio del que nacería la victoria sobre errores y supersticiones: solo había que respetar los límites del sistema, que eran la autoridad absoluta de los reyes y la organización social sostenida por los privilegiados, nobleza y clero. En este contexto, la educación comenzó a ser obra del estado y en lo relativo a la Monarquía hispánica, ésta es la razón de que este esquema educativo se implantara en América, para afianzar aún más *el criollismo*.

El modelo fue el del rey filósofo por excelencia, Federico II, que dará nombre al sistema *prusiano* de enseñanza, uniformador y severo, pero de eficacia probada para mantener el *Antiguo Régimen* en sus cauces. Luego, en parte, sería copiado por Napoleón. Con todo, la Ilustración no iba a beber solo en las fuentes de esta escuela nacional de servidores del rey. El movimiento ilustrado aportó como ninguno otro antes grandes logros, pues la libertad de pensar produjo prometedoras reflexiones en el terreno pedagógico, con el *Emilio* de Rousseau a la cabeza. El *ilustrat dum vexat* en la práctica convivía con la presencia de la belleza, la bondad y la libertad en el acto educativo, que era ya lo único que podía salvar al hombre de su condición silvestre y animal. La aspiración a la felicidad que llevaron a la primera Constitución los revolucionarios norteamericanos incluía la felicidad del niño en la escuela, no solo en el cielo. Además, la escuela y la universidad ya no eran las únicas vías para educarse. Viajar fue cada vez más recomendable para aprender a ser un hombre de provecho. Las familias ricas inglesas enviaban a sus hijos al Grand Tour, el viaje a París, Roma, Venecia, para que aprendieran de las maravillas antiguas. Iban con un preceptor y pronto ampliaron el *tour* a España, al caliente sur. De España, salieron también algunos jóvenes a estudiar, además de los científicos. La Ilustración estaba marcando nuevos objetivos educativos.

3. LOS CAMINOS DE LA ILUSTRACIÓN

Superada la corriente historiográfica que excluía a España de las corrientes ilustradas europeas a causa del peso de la Iglesia y de la clericalización de la sociedad española, los nuevos estudios ponen al descubierto la existencia en España de una vigorosa reacción a favor de la Ilustración, bien que en las grandes ciudades y en los entornos privilegiados, incluyendo en ellos a algunos eclesiásticos, nobles y desde luego, burgueses ricos. La Ilustración española no fue producto único de las influencias de la Francia borbónica y de relaciones especiales que mantuvieron las dos Coronas –tres pactos de familia a lo largo del siglo XVIII–; tampoco adoptó el modelo prusiano, a pesar de que continuó la rigidez de las instituciones; pero sobre todo, no podía ser un movimiento autóctono, pues esto hubiera sido lo más opuesto al cosmopolitismo ilustrado. Hubo influencia de Francia, en efecto, pero no sólo de *les philosophes*; y también la hubo de Alemania y desde luego, de Inglaterra e Italia. Pues la Ilustración fue un movimiento que recorrió Europa y que hizo que los europeos se parecieran mucho más de lo que había sido habitual hasta *el siglo de las luces*. Los palacios ingleses, austriacos y españoles copiaban el modelo *Versailles*, como imitaban *los petimetres* la moda, que venía de París, o los grandes adelantos técnicos, que los embajadores españoles buscaban en Londres, París, Berlín o Upsala, sirviendo a ministros que enviaban al extranjero a verdaderos espías, como el más conocido de ellos, Jorge Juan (cuyo aniversario celebramos), pero también a científicos, como los logroñeses hermanos Del Hugar, descubridores del wolframio y uno de ellos, director de minería en Méjico. La Ilustración española fue mucho más técnica que filosófica, menos proclive a la duda en materia de religión, o a desviaciones como el deísmo; no hubo masonería hasta que llegaron soldados franceses e ingleses durante la guerra de la Independencia. Sin embargo, se desarrolló un clima favorable

a la ciencia, a la técnica y al saber y desde luego, el siglo XVIII tuvo una obsesión pedagógica. La enseñanza iba a remediar todos los males del país, por eso, había que apoyarla en todos los niveles, empezando por la enseñanza en los pueblos. Muchas pequeñas poblaciones españolas vieron llegar a su primer maestro en el siglo XVIII –no todavía a la maestra–, muchos niños de pequeños pueblos fueron apoyados para que pudieran estudiar algo más que los rudimentos de la escuela de primeras letras y, en todas partes, el ejército reclutó jóvenes que si eran despiertos acababan en las academias militares, pues para ese fin se fundaron varias, entre ellas la de Artillería de Segovia; mientras, los ingenieros militares conocían un gran desarrollo. Lo mismo hizo el clero, fundando seminarios, ahora sí. Los seminarios habían sido una propuesta del concilio de Trento, pero no se desarrollaron puesto que sus funciones eran similares a las de la universidad. En el XVIII, sin embargo, muchas diócesis fundaron estas instituciones que pasarían a tener más importancia, si cabe, cuando en el XIX la Iglesia pierda su influencia en las universidades ante el avance del modelo liberal. Con todo, en el mundo eclesiástico, la renovación fue también notable, comenzando por *nuestro padre que estás en Oviedo*, Jerónimo Feijoo. Los jesuitas merecen un capítulo aparte por su contribución a la enseñanza, por sus métodos innovadores, igual que la Escuela Pía, u otras novedades en el marco de las viejas instituciones católicas.

Pero si la obsesión por la educación y la innovación ilustrada se manifestó en alguna institución, ésta fue las Reales Sociedades de Amigos del País. Auspiciadas por el fiscal del Consejo de Castilla, el conde de Campomanes, tras publicar su *Educación popular*, estas sociedades concitaron los mejores deseos de las élites de las ciudades donde surgieron. La primera fue la Bascongada, en 1763, luego vinieron la Matritense, la Aragonesa, la Riojana Castellana... y al final, pueblos pequeños, hasta Santo Domingo de la Calzada, pedían Sociedad Económica. Todas ellas dedicaron amplio espacio a la educación, entendiéndola casi por primera vez como formación profesional. Es obvio que no olvidaban la enseñanza de la doctrina cristiana, pero la realidad es que contrataban maestro diestros en las “artes y oficios”. También, gracias a ese contagioso espíritu ilustrado, muchos pueblos vieron llegar al primer maestro, a veces costado por el prócer local que quería realizar en su pueblo la obra que tanto defendía en las tertulias cuando disfrutaba de los dones de la amistad y la ilustración con sus amigos, todos nobles, curas y obispos, o artistas o ricos comerciantes. Es decir, burgueses.

La obra de las Sociedades se fue apagando, pues al final faltó el dinero y los tiempos no eran los mejores, sobre todo tras estallar la revolución francesa en 1789. El miedo al populacho sustituyó a las buenas intenciones de educarle y Floridablanca hubo de crear la Superintendencia de Policía, antes incluso de que el contagio de las ideas revolucionarias le hiciera tomar medidas de aislamiento. Sin embargo, el espíritu ilustrado no languideció como las sociedades. En época de Godoy, vuelve a resurgir de la mano del gobierno, como era el propósito inicial, pues en el Antiguo Régimen, sin la protección de los poderosos, nada era factible. Godoy, hoy restablecido en algunos de sus méritos ilustrados por el gran historiador Emilio La Parra, fue el príncipe todopoderoso que impulsó algunas instituciones educativas singulares, muy típicas del universo ilustrado. Así, por ejemplo, la Real Escuela de Sordomudos nace bajo su protección, como también el instituto pestalozziano, que tan mal comprendido iba a ser por fanáticos e ignorantes, como denomina el propio Godoy a los que se han opuesto al método del suizo Pestalozzi, a quien escribe personalmente.

Como las sociedades económicas, las academias fueron instituciones netamente dieciochescas. La primera fue la de la Lengua, fundada en 1713 por el marqués de Villena y aprobada por Felipe V al año siguiente; luego vinieron la de la Historia (1738), las de Bellas Artes de San Fernando, protegida por el ministro Carvajal (1752) y otras regionales, por ejemplo, la valenciana, donde Mayans brilló en la más alta cima de la ilustración española. Pero no se logró erigir una

academia de Ciencias, a pesar de que el marqués de la Ensenada lo intentó denodadamente y contó con la colaboración del célebre matemático y amigo Jorge Juan, incluso pensaron en Linné para dirigirla, y en Louis Godin, que llegó a venir a España. Surgieron también las academias profesionales, de Medicina, de Farmacia, etc., establecidas en las grandes ciudades. En Cádiz, la ciudad rica, burguesa y cosmopolita, surgieron instituciones científicas ligadas a la marina, incluyendo la Academia de Guardiamarinas (1717), un verdadero centro de enseñanza superior, donde dieron clase famosos matemáticos. Con Godoy se intentó el proyecto de una gran academia española, a la manera francesa, pero fracasó.

En ese contexto de luces e instrucción como fundamento del progreso, hubo pensadores que dedicaron a la educación obras importantes. En España, el más importante es Jovellanos. El ilustrado por excelencia pensó mucho sobre las reformas que más necesitaba el país y llegó a la conclusión de que había dos fundamentales: la reforma agraria y la reforma de la educación. La reforma agraria, sobre la que ya había habido antecedentes en las obras de Campomanes y Olavide, tenía que poner tierra a disposición del campesino y lograr que desaparecieran lo que él llamaba obstáculos, que no eran sino las viejas normas feudales, las que habían causado la apropiación de las tierras por los privilegiados y las muchas cargas que recaían sobre los campesinos, desde los diezmos a los impuestos, además de las trabas para vender sus productos, en un mercado que no era libre. Un 65% de la propiedad agraria era del clero y la nobleza. En el futuro, estas ideas y algún impulso que provendrá de los revolucionarios franceses lograrán que el estado liberal promulgue la desamortización y termine al fin el monopolio de clero y nobleza.

Sobre la reforma educativa, Jovellanos escribió una *Memoria sobre la educación pública*, de la que seleccionamos los siguientes textos:

...toda la riqueza de la sabiduría está encerrada en las letras... ¿cuál será el pueblo que no mire como una desgracia el que este derecho no se extienda a todos los individuos" (...) abrid a todos sus hijos el derecho de instruirse, multiplicad las escuelas de primeras letras; no haya pueblo, no haya rincón donde los niños, de cualquier clase y sexo que sean, carezcan de este beneficio; perfeccionad estos establecimientos". (...) ¿a qué podrá aspirar un pueblo sin educación, sino a la servil y precaria condición de jornalero? Ilustradle, pues, en las primeras letras, y refundid en ellas toda la educación que conviene a su clase. Ellas serán entonces la verdadera educación popular.

...la educación para las niñas, que es tan importante para la institución de esta preciosa mitad de la nación española, y que debe tener por objeto el formar buenas y virtuosas madres de familia, lo es mucho más tratándose de unir a esta instrucción la probidad de sus costumbres: de una y otra dependen las mejoras de la educación doméstica, así como las de ésta primera educación tienen luego tan grande y conocido influjo en la educación literaria, moral y civil de la educación.

...las niñas pobres aprendan las primeras letras, los principios de la religión y las labores necesarias para ser buenas y recogidas madres de familia" (...) "...organizar colegios de niñas, donde las que pertenezcan a familias pudientes puedan recibir a su costa una educación más completa y esmerada.

Estas ideas, que anticipan la concepción liberal de la enseñanza como herramienta para formar ciudadanos útiles, fueron reforzadas por las que provenían, primero de la Francia de los filósofos, luego, de la Francia revolucionaria que las había plasmado en leyes y llevado a la práctica. Es innegable la influencia de Rousseau, muy leído a pesar de estar prohibido—incluso la Inquisición prohibió las obras que le criticaban—, o la de Condorcet, Diderot, o el propio Voltaire,

igualmente detestado por los clérigos españoles, todavía incapaces de entender que cualquier tipo de educación se escapara de su dominio. En España, hubo que esperar a la acción de las cortes de Cádiz, que en 1812 –todavía en guerra contra los franceses– aprobaron la Constitución de la Nación española, es decir de aquella *carta magna* primera que proclamaba que eran españoles los de “ambos hemisferios”, pues allí, en San Felipe Neri, había también diputados americanos; algunos incluso volverán a Indias con las ideas liberales que predicaba la Constitución y luego las aplicarán a las de las repúblicas emancipadas, como ocurrió por ejemplo en Perú. Sin embargo, como veremos, la vuelta al absolutismo en España y el peso de la Iglesia a lo largo de los siglos XIX y XX dificultó la vigencia de la Constitución y más aún, la práctica de las ideas liberales en el mundo educativo, al que *la Pepa* consagraba el título IX.

4. ILUSTRACIÓN, REVOLUCIÓN Y CONSTITUCIÓN

Con frecuencia, se ha divulgado que la Ilustración y los filósofos de la Razón eran el crisol del que surgió la Revolución Francesa y, obviamente, las revoluciones burguesas de los Estados Unidos y del continente. Sin embargo, la Ilustración se adaptó bien al mundo ideal de los reyes filósofos, Federico y Catalina, que se carteaban con Voltaire, al que luego los revolucionarios franceses llamaron tirano y guillotinaron; o a ese rey español, Carlos III, que pasa todavía por ser, para algunos, protector de impíos y volterianos que abusaron de su buena fe, pero que no dudó en lanzar contra Olavide a la Inquisición y elevar al poder a Floridablanca, imponiendo un claro signo conservador a su reinado. La mayoría de los ilustrados aceptó que los cultivadores de la razón y la ciencia proponían y el gobierno, bien asesorado, disponía. En esto consistió el despotismo ilustrado, un régimen político que se difundió, desde la Francia de Luis XIV, por toda Europa y que dejó su huella en las grandes capitales embellecidas por los monarcas “ilustrados” y sus filósofos, que brillaban en sus salones a veces honrados con la presencia de reyes, príncipes y duques. De ahí no podían surgir las ideas que condujeron a la quema de los castillos y la ejecución de los nobles franceses –algunos ilustrados pertenecían a este cuerpo privilegiado–, o a la persecución del clero; tampoco a la desaparición de la propiedad y las cargas feudales. Es innegable que los más radicales aparecerán en las filas revolucionarias, pero son ya los jóvenes, pues los Rousseau, Diderot, Voltaire, Montesquieu han muerto hace tiempo. Otros, también jóvenes, probarán la guillotina, pues no pudieron frenar los excesos revolucionarios. En fin, algunos extremistas también serán pasados por las armas, en cuanto la Revolución tomó un giro, la escalada a los extremos durante los tiempos del terror, que la llevó a ser realmente irreversible. Para muchos, 1793 es la verdadera revolución, la que es capaz de juzgar y ejecutar a Hugo Capeto, el que había sido rey de Francia.

Un personaje que representa esa escalada hacia los extremos es Jean Michel Le Peletier, marqués de Fargeau, un diputado de 1789 y presidente de la Asamblea Constituyente en 1790, que al final acabaría siendo amigo de Robespierre, votando la ejecución del rey –fue asesinado después por este motivo sin llegar a cumplir 33 años, tan joven como Saint Just, o Robespierre– y la supresión de los títulos nobiliarios (incluido el suyo, obviamente). Su moral austera y su apasionada defensa de la igualdad inspiró la ley de educación que será conocida por su nombre; también participó en la redacción del Código Penal, al que llevó las ideas de Beccaria. A Le Peletier se deben los grandes principios en que se asienta la educación pública desde entonces y que todavía hoy se reconocen en Francia: el laicismo, la obligatoriedad y la gratuidad. La ley Le Peletier contenía propuestas que recuerdan la educación de los jóvenes en Esparta y algunas ideas de Platón, que ya propugnaba la educación para el beneficio de la República. Le Peletier proponía la creación de colegios para niños y niñas en régimen de internado con el fin de evitar el pernicioso contagio de las ideas de los padres, base de un sistema de educación obligatoria

igualitaria y gratuita –pagada por el estado–, que formaría a los ciudadanos en los aspectos básicos –entre ellos, el conocimiento de las leyes, la constitución, la historia etc., lo que llamaremos luego educación cívica– y les haría iguales, en los hábitos de conducta, en el vestido –uniformado–, en todos los aspectos de la vida. Estas ideas pasaron a la primera Constitución, la de 1791, de una manera moderada, pero figurando ya en el título I la obligación del estado de garantizar “una instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita respecto de aquellas partes indispensables para todos los hombres”. La Constitución del 91 creaba un sistema público de enseñanza obligatoria”. Durante la época jacobina, Le Peletier evolucionó hacia las ideas revolucionarias plasmadas en la declaración de los derechos humanos de 1793, en la que se lee: “La instrucción es necesaria a todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder el progreso de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos”. La novedad de esta declaración es que no es el estado el que da y garantiza, sino el pueblo el que tiene el derecho a la instrucción.

La influencia de las ideas de Rousseau o Condorcet se veían reforzadas así por la práctica revolucionaria y las leyes, y su influencia fue notable en todas las monarquías, incluida España, pero cuando realmente fueron llevadas a la práctica fue en el Cádiz de las cortes. Los diputados dedicaron el título 9 a la educación, pero todavía el peso de la iglesia, más aún en medio de una guerra patriótica que muchos querían convertir en cruzada contra los herejes franceses, impidió llegar a declaraciones ampulosas sobre el “derecho”, o el servicio a la patria, a la manera francesa, por lo que *la Pepa* dejó este asunto apenas esbozado, haciendo necesario luego nuevos debates con el fin de completar con leyes la obra constitucional. Éstos son los artículos del título 9 de la Constitución:

TÍTULO IX. DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

CAPÍTULO ÚNICO

Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Art. 367. Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

Art. 368. El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las Universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

Art. 369. Habrá una Dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

Art. 370. Las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

Art. 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.

El debate sobre la “instrucción pública” continuó luego, cada vez que rebrotaba la Constitución, en 1820, en 1834-37, etc. Como el asunto de la educación, el de la Iglesia tampoco había quedado resuelto de manera satisfactoria para los liberales, pues el artículo 12 de la Constitu-

ción gaditana declaraba: “La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra”. Así pues, era imposible llevar a la escuela los principios de igualdad, libertad, tolerancia, que inspiraba el liberalismo. Como veremos después, la escuela sufrió este combate por la tolerancia en todos los periodos del siglo XIX y XX, incluyendo la Primera y la Segunda República, y las constituciones arrastraron la contradicción hasta la de 1978, en la que todavía el derecho a la libertad de enseñanza es la justificación esgrimida para el mantenimiento de la escuela confesional católica.

Pero si las constituciones no llegaron a superar las grandes declaraciones sobre la educación, sí permitieron debates sustanciosos a la hora de hacer leyes que la desarrollaran. Esas leyes provocaron memorias, ponencias, informes... el más conocido del periodo de las Cortes de Cádiz es el Informe Quintana, el gran poeta romántico que, en marzo de 1813 escribió un texto de una gran belleza. Iba destinado al debate que debería comenzar en 1813, pero la situación era ya peligrosa para la libertad en España, pues muchos ya preveían la actitud del rey —y de sus consejeros— cuando llegara a España. Acertaron y muchos pagaron con la cárcel, la muerte o el exilio su labor en las cortes, mientras el rey y su camarilla hacían volver todo “al estado que tuvo en 1808”, una manera de olvidar “aquellos mal llamados años”: un desprecio a todos los españoles que habían luchado por su causa, por el Deseado, y que habían puesto bajo su nombre el texto constitucional. Ni los cuadros de Goya, que representan al pueblo español sublevándose en nombre de Fernando VII, se salvaron de su aviesa mirada, pues fueron destinados a los almacenes del Museo del Prado, donde estuvieron hasta la revolución de 1868.

Éstos son algunos párrafos del informe Quintana:

Sin educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres; y sin estas son inútiles las mejores leyes, pudiéndose quizá asegurar que las instituciones más libres, aquellas que más ensanche conceden a los derechos de los ciudadanos, y dan más influjo a la Nación en los negocios públicos, son hasta peligrosas y nocivas, cuando falta en ella razón práctica, por decirlo así, aquella voluntad ilustrada, don exclusivo de los pueblos libres, y fruto también exclusivo de una recta educación nacional. Con justicia, pues, nuestra Constitución política, obra acabada de la sabiduría, miró la enseñanza de la juventud como el sostén y apoyo de las nuevas instituciones: y al dedicar uno de sus postreros títulos al importante objeto de la instrucción pública, nos denotó bastantemente que esta debía ser el coronamiento de tan majestuoso edificio.

Toda la instrucción que el Estado costee, sea precisamente uniforme: uno por consiguiente el método, unos los libros elementales. Sea esta instrucción gratuita, para que todos puedan libremente instruirse y participar de la enseñanza que la Nación paga para todos sus hijos; puedan todos acercarse a recibirla, siendo pública la enseñanza, y no hallando nadie cerradas las puertas del saber.

Estos son los principios en que debe estribar la enseñanza costeada por el Estado; pero al mismo tiempo es necesario dejar en libertad a los que quieran enseñar o aprender en escuelas particulares. Nada más contrario a los más preciosos derechos del hombre, y al mismo tiempo al adelanto en las ciencias, que ese empeño de entrometerse el Gobierno en señalar el camino que han de seguir los que quieran dedicarse a enseñar por su cuenta, y los que anhelan instruirse con maestros que ellos mismos costeen.

El informe Quintana acabó inspirando el “Proyecto de decreto para el arreglo de la enseñanza pública”, de 1814, que hubiera sido la primera ley general de enseñanza si el rey no

hubiera repuesto el absolutismo y derogado la Constitución. El proyecto de decreto puede verse íntegro en <http://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm>.

5. LOS MAESTROS Y LA ESCUELA, ENTRE LA LEY MOYANO Y LA II REPÚBLICA

El gran historiador Miguel Artola recordaba siempre que la guerra de la Independencia había sido desoladora para España. Caminos deshechos, puentes hundidos, ciudades quemadas y devastadas; la sangría demográfica, el espolio de los tesoros y obras de arte, el robo de la plata de las iglesias; la incipiente ruina de la cabaña trashumante por el cruce de las merinas con otras razas y por la depreciación de la lana fina, la contracción comercial de una España que, tras Trafalgar (1805), ya no puede mantener un imperio marítimo sin barcos, en fin, la ruina moral que representa la vuelta al absolutismo, la entrega de los pueblos a sus antiguos señores, la vuelta a los diezmos y las primicias de iglesias arruinadas, la omnipresencia del ejército *popular*, que no cesa de protagonizar pronunciamientos, golpes de estado, guerras civiles... En ese mundo, que no se recupera en décadas, hay que colocar al maestro, al pobre maestro rural. Los ayuntamientos, que le pagan el estipendio, están arruinados, pues muchas tierras de propios y comunes han pasado a propiedad privada y sus rentas han disminuido; el empobrecimiento retrae a los más débiles de la escuela, pues no pueden pagar al maestro. Hasta mediados de siglo, la situación es dramática.

A mediados de siglo, el estado no ha desarrollado todavía más que reglamentos y órdenes aisladas sobre educación; no hay una ley general. Esa labor le corresponde al gobierno conservador que sucede al bienio progresista de O'Donnell y Espartero, que mantiene la vieja aspiración de consensuar una ley de educación, y aprueba al fin la ley conocida como ley Moyano (por Claudio Moyano, el ministro de Fomento que la promovió). La ley, que duró prácticamente hasta 1970 recogía los consensos mínimos entre las diferentes facciones y refundía leyes y decretos anteriores, como el reglamento de 1821, el plan del duque de Rivas de 1836, o el plan Pidal, de 1845. En realidad, era el triunfo del moderantismo y del catolicismo, que además de la protección que la Constitución reservaba a la única religión posible, veía colmadas sus aspiraciones en el artículo 153, que decía:

Podrá el Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza los Institutos Religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus Jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150.

A esta puerta abierta a la educación en instituciones religiosas hay que sumar los artículos 295 y 296, que conferían poderes absolutos a los obispos, con el consiguiente desprecio de la tan anhelada por los progresistas libertad de cátedra, que solo se conseguirá implantar en el gobierno de Sagasta.

Artículo 295. Las Autoridades civiles y académicas cuidarán bajo su más estrecha responsabilidad de que ni en los Establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se ponga impedimento alguno a los RR. Obispos y demás Prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina, de la Fé y de las costumbres y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo.

Artículo 296. Cuando un Prelado diocesano advierta que en los libros de texto o en las explicaciones de los Profesores se emitan doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud, dará cuenta si Gobierno: quien instruirá el oportuno expediente,

oyendo al Real Consejo de Instrucción pública, y consultando, si lo creyere necesario, a otros Prelados y al Consejo Real.

En realidad, la ley no hacía sino reproducir el contenido de algunos de los artículos del Concordato, firmado en 1851 entre Pío IX y la reina Isabel II. Por ejemplo, éstos:

Art. 1º. La religión católica, apostólica, romana, que con exclusión de cualquiera otro culto, continúa siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S. M. Católica con todos los derechos y prerrogativas de que debe gozar según la Ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados cánones

Art. 2º. En su consecuencia la Instrucción en Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas públicas o privadas de cualquiera clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aún en las escuelas públicas.

En definitiva, la ley Moyano representa perfectamente el encuentro al que habían llegado el liberalismo y la Iglesia, el estado y la jerarquía católica. Pero, la ley era la primera que reglamentaba niveles educativos –los tres que hemos conocido–, contenidos de los estudios, objetivos, formación de maestros –un capítulo muy importante, pues también incluye el de maestras– y educación superior. Define el distrito y la inspección, así como la obligación del salario de los maestros, claro está que más alto que el de las maestras. La Rioja cuenta con dos estudios importantes sobre el desarrollo del proceso de implantación de la ley Moyano, ambos escrito por la profesora de la Universidad de Tours (Francia), Marie Hélène Buisine-Soubeyrou, fruto de sus estancias de investigación en La Rioja en varios periodos, desde 1990. El primero trata de la alfabetización en la Edad Moderna y está contenido en la Historia de la ciudad de Logroño, vol. III; el segundo es la historia del instituto de enseñanza media, creado ya por Espartero en 1840, la del Seminario Conciliar y la de las escuelas de Magisterio de Logroño, de maestros y maestras, donde podemos ver el desarrollo de la ley en la práctica. Recientemente, ha escrito un libro, que publicará el IER, sobre la asociación de maestros y maestras de La Rioja en el último tercio del siglo XIX y principios del XX, en el que demuestra la fuerza con que el colectivo de maestros se preocupó de mejorar la enseñanza en el espíritu del regeneracionismo, auspiciado por los filósofos que habían logrado crear la Institución Libre de Enseñanza. El boletín de la I.L.E., al que estaban suscritos, les llevó a costear la edición de una revista pedagógica, en la que muchos escribieron, plasmando sus ideas. Esta revista se conserva hoy en la Hemeroteca del Instituto de Estudios Riojanos.

Del rígido sistema impuesto por el conservadurismo y la Iglesia pudo escapar una institución que se convirtió en modélica y que alumbraría los logros de la enseñanza hasta la Segunda República, que tomó sus máximas como guías de la regeneración necesaria en todos los órdenes de la enseñanza. Nos referimos, claro está, a la Institución Libre de Enseñanza, fundada por Francisco Giner de los Ríos en 1876 y de la que Bartolomé Cossío, natural de Haro (La Rioja), será pieza esencial. El krausismo, movimiento que la inspiraba, y las quejas contra el caciquismo provocaron el activismo de muchos maestros, como los riojanos, que serían la semilla de generaciones de hombres y mujeres entregados a la mejora de la educación. Tras la crisis finisecular –la pérdida de las últimas colonias en 1898, la crisis agropecuaria, la filoxera, y la pobreza–, estos maestros que habían soñado con mejorar la educación y *regenerar* España, desde la Revolución Gloriosa y la Primera República, cederán el testigo a la generación de maestros que se entusias-

mó con los proyectos de la Segunda República, que vio en la educación la solución al mal de España, tal y como lo plateaba la ILE y el regeneracionismo. El ministro Marcelino Domingo llegó a escribir: “la República redimirá a España por la creación de escuelas”, mientras Cossío declaraba, en *El Sol*, en 1931, nada más ser proclamada la República: “Este momento maravilloso de España no es fruto de unos días. Es la obra de cincuenta años. Lo que cayó, cayó como una fruta madura por un proceso lento y evolutivo. Ese proceso lo determinaron dos fuerzas. La fuerza de aquella disciplina austera e inteligente que impuso a la masa obrera Pablo Iglesias, y la fuerza tenaz de cultura y afinamiento intelectual que emanaba de aquí, de esta casa (la Institución Libre de Enseñanza). Sería insincero no decirlo”.

Nada más ser proclamada la República el 14 de abril de 1914, los pueblos hicieron proyectos entusiastas y siempre aparecía en primer lugar la educación. Habían soportado un sistema que les había llenado los pueblos llenos de analfabetos; no tenían en muchos sitios ni un edificio dedicado a escuela. Maestro y niños se cobijaban en locales alquilados por los ayuntamientos, la mayoría insalubres. Por eso, en muchos pueblos se acometió con decisión la construcción del edificio que iba a albergar las escuelas, de niños y de niñas, con vivienda para los maestros, pero ¡ay! en pocos se terminó. La República nacía en medio de una gran crisis económica, la que comenzó en 1929 en Nueva York, y no tuvo los recursos necesarios. El pueblo era analfabeto y pobre, las técnicas agrarias arcaicas, las costumbres viciadas por la ignorancia y la superstición: éstos eran los mimbres de una República que, desde el primer día, fue combatida con saña por la oligarquía económica y la Iglesia, al ver amenazados sus privilegios. Sin embargo, el entusiasmo de los maestros no fue cercenado. En muchos lugares no había escuela, pero allí llegaron las misiones pedagógicas. Cossío dirá de ellas:

Las Misiones pedagógicas que, sin equívoco, hubiera sido, tal vez, más acertado llamar Misiones a los pueblos o aldeanas, no se han originado abstractamente, sino ante el hecho doloroso e innegable del abismo que en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea. Ciudadanos son todos [los españoles de la misma nación] y con idénticos derechos, pero mientras que a unos el denso ambiente de la cultura les regala a cada paso estímulos espirituales para el saber y para el goce, a los otros el aislamiento les sume en la más honda miseria de todas sus potencias. El aislamiento, ya que aislamiento privativo, cerrazón significa la terrible palabra con que el último límite de la penuria espiritual se expresa. Si la sociedad busca afanosa, y como su más urgente problema, medios para disminuir, al menos, el abismo que en ella existe, en cuanto al disfrute de la riqueza, y esto se pide como obra de justicia, no hay motivos para que por justicia social igualmente no se exija que llegue a los últimos rincones de las chozas, allí donde la oscuridad tiene su asiento, una ráfaga siquiera de las abundantes luces espirituales de que tan fácil y cómodamente disfrutaban las urbes. Por esto, como obra de justicia social han de fundamentarse las Misiones. Y cuando el aislamiento desapareciese, perderían la justificación de su existencia.

Las misiones fueron además las primeras impulsoras de la lectura. La prevención con que se miraba el libro —el *cauta lege* inquisitorial—, la censura y el desprecio del saber en una sociedad mitad analfabeta contrastaba con los esfuerzos para alfabetizar adultos emprendidos en ateneos y sociedades obreras y con la labor de las Misiones. Hasta 5.500 bibliotecas crearon las Misiones en España. Cada biblioteca estaba compuesta por cien libros, elegidos por María Moliner —hoy reconocida por su labor en el célebre diccionario que compuso— y su hermana Matilde y el poeta Luis Cernuda. También llegaron a los pueblos discos y un gramófono. Por primera vez, en aldeas apartadas, se escuchaba a Falla o Albéniz, pero también a Mozart o Beethoven.

Había además cuentos para niños, los de los clásicos Perrault, Grimm, Andersen, etc. Llegó luego el teatro e incluso un “museo ambulante” con fotografías y estampas donde se había copiado alguna de las obras de los maestros inmortales del Museo del Prado. “Quiero enseñárselos (esos tesoros) –escribió Cossío– a las gentes que no los han visto nunca, porque también son suyos, pero en absoluto quiero darles ninguna lección, sólo quiero que sepan que existen y que, aunque estén encerrados en el Prado, son también suyos. Eso es lo que quiero”. Por último, las Misiones llevaron también el cine. Y además, se produjo uno de los grandes acontecimientos: la Barraca, el teatro de García Lorca, activo ya en el primer año de la República. Los hombres del pueblo podían ser analfabetos, pero quedaban obnubilados ante *Fuenteovejuna* o *La vida es sueño*, o escuchando de boca de García Lorca poemas de Machado, que sabía de memoria.

Todo ese fantástico universo que al fin unía la escuela a la vida desapareció el 18 de julio de 1936 ante la brutalidad cuartelera impuesta por los sublevados contra la República, a la que acabaron por enterrar tras tres años de guerra civil y más de 600.000 muertos. A la guerra siguió el hambre y la represión y el exilio. El cuerpo de maestros, que fue duramente perseguido donde triunfó el golpe el 18 de julio con fusilamientos y depuraciones, sufrió durante la posguerra las condiciones impuestas por una ley de educación que volvía la situación de la enseñanza prácticamente a la ley Moyano e incluso a prácticas anteriores, pues el Estado franquista utilizó la escuela como antesala de un cuartel. Muchos maestros habían salido de España, en compañía de profesionales, médicos, arquitectos e intelectuales, que para más desgracia, eran ridiculizados y despreciados por los vencedores. El Concordato con el Vaticano firmado en 1953 por Franco era todavía más integrista que el de 1851, mientras los pobres maestros, mal formados en apenas unos años de estudios, volvían a enfrentarse al universo *de cerrado y sacristía*, sin medios y en muchos casos, sin ilusión a causa de sueldos de miseria.

Un cierto aire nuevo al final de la dictadura y la necesidad de aumentar la presencia de España en los escenarios internacionales provocaron el clima necesario para reformar el sistema educativo, de lo que quedó encargado el ministro Villar Palasí, que acabaría haciendo aprobar la Ley General de Educación, de 1970.

6. DE LA LEY VILLAR PALASÍ A LA PLENA DEMOCRATIZACIÓN

El método por el que se llegó a la publicación de la ley fue ya una total innovación en la forma de actuar del régimen de Franco, instalado ya en esos años en lo que se denominó el desarrollismo. Gobiernos tecnócratas y una tímida apertura venían propiciando en la década de los sesenta un proceso de modernización de la sociedad española que contentaba a una clase media en expansión, despreocupada de la política y volcada en el futuro, que deseaban fuera mejor para sus hijos. Era obvio que dirigían sus aspiraciones al sistema educativo, que deseaban ver homologado al de los países europeos, especialmente a los de la Comunidad Económica Europea, con la que el régimen comenzaba a mantener relaciones privilegiadas buscando la integración. Así pues, Franco buscó a José Luis Villar Palasí, un hombre de alta capacidad intelectual y curiosidad por todo, políglota y que tenía acreditada su fama de sabio y buena persona.

Conocedor de la labor que tenía por delante, el ministro contó con un equipo que, previamente, estudió en profundidad los defectos de un sistema educativo que subsistía con leves retoques del falangismo y el nacional-catolicismo desde prácticamente la ley Moyano, toda vez que cualquier aspecto que recordara las reformas de la República había sido borrado. El equipo ministerial, reunido durante una semana, planeó una estrategia cuyo objetivo principal consistió en la elaboración de un “libro blanco” que recogiera los problemas y las soluciones. El libro, publicado en febrero de 1969, demostraba que esta vez se querían hacer bien las cosas, por lo que

se suscitó una enorme expectación, tanta que el ABC informaba de que casi se había agotado la primera edición, que constaba de 25.000 ejemplares.

Entre los graves defectos del sistema, el libro señalaba el corte brusco en el paso de la educación primaria al bachillerato elemental a los diez años y solo para “los que iban a estudiar”, mientras el resto continuaba en la escuela. Esos que “iban a estudiar” iniciaban un bachillerato elemental de cuatro años, que hasta pocos años antes había permitido la entrada en las escuelas normales para formar maestros que, a veces, terminaban sus estudios sin haber alcanzado la mayoría de edad, los 18 años; luego, una reforma les exigió además del bachillerato elemental, el bachillerato superior, de dos años, pero no el PREU, es decir, el curso preuniversitario que determinaba el acceso a la universidad. Y es que hasta la ley de 1970 los maestros no tenían la condición de universitarios, ni la educación había sido definida, como lo hará la EGB, la Educación General Básica emanada de la ley, como universal, gratuita y obligatoria entre los 6 y los 14 años, además de otros imperativos que la ley imponía para completar el sistema que aspiraba a ser integral, basándose en el concepto de hombre definido por el Concilio Vaticano II y el humanismo que inspiraba las democracias cristianas europeas. La educación igualaba a los estudiantes hasta los 14 años, pues todos debían obtener el certificado de graduado escolar, tras el que podían acceder al Bachillerato Unificado y Polivalente, el BUP, o a la Formación Profesional. Un Curso de Orientación Universitaria, el COU, pretendía ser el escalón previo a la universidad, aunque la pronta implantación de “la Selectividad” –una prueba única para poder acceder a la universidad– desvirtuó lo que el curso tenía de orientador y lo convirtió en uno igual que los demás, volcado en la adquisición de conocimientos de los que “podían caer” en la selectividad.

La ley de 1970 se aplicó con celeridad. En 1972, las escuelas normales reformaban sus planes y además, se habían creado en 1970 los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) que se ocuparía de las innovaciones pedagógicas y didácticas al lado de las normales. La ingente labor de universalizar la enseñanza exigió construir centros nuevos y formar a muchos más maestros y profesores, por lo que comenzó la masificación en universidades y escuelas. También se produjo una renovación del profesorado y un abierto entusiasmo de los jóvenes maestros que, en muchos casos, procedían de la clase obrera o campesina. Muchos eran los primeros universitarios en sus familias, por lo que se difundió un espíritu de confianza en la educación como palanca de ascenso social que todavía es visible en España. La creación de centros de educación de adultos venía a demostrar que la lucha contra el analfabetismo –todavía una lacra muy extendida en las provincias más pobres– era prioritaria.

La ley tuvo un éxito social rotundo y probablemente hubiera contribuido a sostener la vigencia del régimen franquista si no se hubiera presentado, a la vez, la crisis económica, la llamada “crisis del petróleo”, que puso en serias dificultades la financiación del nuevo sistema educativo y al propio régimen, pues es axiomático que, en aquella fase de modernización de la sociedad española, un régimen autoritario solo podía sostenerse con crecimiento económico. La crisis dejó al desnudo alguno de los defectos de la ley, como por ejemplo, la discriminación ejercida por los centros privados, o los excesivos filtros para derivar a la formación profesional a los procedentes de las clases bajas, manteniendo la universidad todavía para las élites. Por eso, el mundo de la educación y en especial el de la universidad serían durante la transición a la democracia el centro de la contienda entre conservadores y progresistas, lo que, tras sucesivas leyes, continúa en la actualidad. Con todo y a pesar de las críticas a los excesivos cambios, son visibles hoy las huellas de la ley Villar Palasí en el espíritu de “combate por la educación pública” que se arrastra desde entonces, así como las de las leyes abiertamente democráticas promulgadas por el partido socialista: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, y la Ley de Reforma Universitaria (LRU), en 1983. El preámbulo de la LRU es, como la Constitución de 1978,

una prueba fehaciente del idealismo, los deseos de transformación y la buena voluntad que mostraba la sociedad española de entonces para superar siglos de atraso en el mundo educativo. Aunque derogada en 2002 por un gobierno conservador, muchos universitarios –incluidos por supuesto los maestros– nos vemos reflejados en este párrafo del preámbulo de la LRU, que nos sirve de conclusión:

La Ley pretende establecer un marco para la renovación de la vida académica, pero lo decisivo en última instancia será la acción transformadora que emprendan las propias Universidades. No debe incurrirse en el error de encomendar a la Administración del Estado o de las Comunidades Autónomas responsabilidades que son propias de cada Universidad. Esta debe gozar de autonomía para la ordenación de la vida académica, pero en justa correspondencia debe asumir también el riesgo y las responsabilidades inherentes a la facultad de decisión y a la libertad. El profesorado y los alumnos tienen, pues, la clave de la nueva Universidad que se quiera conseguir, y de nada servirá ninguna Ley si ellos no asumen el proyecto de vida académica que se propone, encaminada a conseguir unos centros universitarios donde arraiguen el pensamiento libre y crítico y la investigación. Sólo así la institución universitaria podrá ser un instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana.

RESUMEN

La educación es una lucha contra el destino. En todas las épocas, el maestro ha desempeñado un papel esencial en la organización de la sociedad, pues era el encargado de transmitir los logros conseguidos por una generación a la siguiente. A eso, ya en Grecia, se le llamó cultura. La acumulación de conocimientos y su divulgación era en Grecia y Roma un asunto de interés para el estado. La influencia de la Iglesia en la Edad Media añadió al magisterio la obligación de transmitir normas morales y religiosas, confundiendo con la clerecía. La cultura se mantuvo en catedrales y claustros monacales, pero en el siglo XVI, el Renacimiento marcó ya la impronta humanista en los maestros, que aun reforzó más la Ilustración, en el siglo XVIII, incorporándolos al deber de transmitir conocimientos útiles. La Revolución francesa elevó la educación del ciudadano a competencia estatal y la hizo obligatoria. Lo mismo hizo la Constitución de Cádiz en España (y en las repúblicas americanas, a las que influyó). Desde entonces, los estados destinan a la educación los mayores esfuerzos, en hombres y en dinero. La figura del maestro ha devenido en elemento fundamental del progreso humano en todo el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- BOWEN, J. (1985): *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Herder.
- GALINO, M. A. (1982): *Historia de la Educación*. Madrid: Gredos.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1984): *Historia del Pensamiento Pedagógico de Europa. Desde sus orígenes al Precientificismo de J. F. Herbart*. Madrid, Dykinson.
- CARREÑO, M. (ed.) (2000): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid: Síntesis.
- DELGADO CRIADO, B. (coord.) (1994): *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: SM/Morata.

- ESCOLANO BENITO, A. (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979-1992): *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, 5 vols. Madrid: MEC.
- OSSENBACH, G. (ed.) (2006): *Temas de Historia de la Educación Contemporánea* (Colección de 6 CDs y Guía Didáctica). Madrid: CEMAV-UNED.
- PERNIL, P. y VERGARA, J. (2002): *Guía Didáctica de Historia de la Educación (Edad Antigua, Media y Moderna)*. Madrid: UNED.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*, 4ª ed. Madrid: Tecnos.
- REDONDO, E. et al. (2001): *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- RUIZ BERRIO, J. (dir.) (1996): *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Actas Editorial.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Isabel Martínez Navas
Juan Andrés Muñoz

OBJETIVOS

- Conocer la evolución de la política y la legislación educativas españolas desde los comienzos del Estado Constitucional a través del análisis de los preceptos constitucionales y de las leyes educativas.
- Conocer los preceptos de la CE de 1978 referentes al derecho a la educación y la libertad de enseñanza.
- Conocer los instrumentos de participación en la programación general de la enseñanza y en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos y valorar su importancia para el buen funcionamiento del sistema educativo.
- Conocer los rasgos generales de la autonomía de los centros y valorar su importancia para una educación de calidad.

1. LA EDUCACIÓN EN EL CONSTITUCIONALISMO HISTÓRICO ESPAÑOL

Como es sabido, las Cortes de Cádiz sentaron las bases del que vendría a ser el primer sistema educativo español, toda vez que, como ha señalado Puelles (2007:91), anteriormente habría existido un amplio mosaico escolar, no siendo posible, en rigor, hablar de sistema educativo en el Antiguo Régimen. La Constitución de 1812 constituye así el punto de partida en este repaso, necesariamente breve, por los principales hitos de nuestra historia educativa. Un recorrido que concluirá siglo y medio después y en el que no interesa tanto el detalle minucioso de las prescripciones constitucionales o legales, como que se perciba la preocupación por ordenar los procesos educativos que ha acompañado a los gobiernos de índole conservadora o progresista desde comienzos del siglo XIX y la sensación de “tejer y destejer” que acompaña a la politización excesiva de algunas de las cuestiones esencialmente sensibles tocantes a la Educación.

El Título IX de la **Constitución de 1812**, dedicado a la Instrucción Pública, fijaba los principios generales de la política educativa liberal: educación general, uniforme, nacional y pública.

Con una no disimulada inspiración en las constituciones francesas –Álvarez de Morales (2011: 382) se ha ocupado en establecer el correlato de los diferentes artículos del texto gaditano y de los preceptos constitucionales galos– los constituyentes gaditanos no dudaron en defender la relevancia de la Instrucción Pública como “vehículo de las luces”, instrumento para lograr la felicidad de la nación y para formar ciudadanos libres e iguales.

Concluida la Constitución, la Comisión de Instrucción Pública constituida en el seno de las Cortes se ocupó en dar a la luz un *Proyecto de decreto sobre arreglo general de la enseñanza pública*. Presentado a las Cortes el 17 de abril de 1814, no llegó a ser debatido al registrarse, pocos días después, el retorno de Fernando VII y la disolución de las Cortes. El dictamen de la Comisión sobre el proyecto de decreto, así como el informe elaborado un año antes por la Junta especial creada por la Regencia para analizar el estado de la Instrucción Pública en España, sentaron las bases del sistema educativo liberal, articulado a partir de los principios antes mencionados. Esto es, una enseñanza universal, uniforme, pública –en cuanto que abierta a todos los que desearan participar en ella–, gratuita y libremente desarrollada tanto en centros de titularidad pública como en centros privados. Unos principios que emergerán años más tarde, en el marco del Trienio liberal, de la mano del que se ha considerado como el primer ensayo de ordenación del sistema educativo en España (Capitán, 1994:29): el *Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, en el que se atiende a los tres niveles en los que se estructura la enseñanza, abordando todas las cuestiones relevantes –bases, divisiones de la enseñanza, escuelas especiales, universidad central, cátedras, Dirección General de Estudios, Academia Nacional, etc.– (Múñoz, 2010:107).

El sistema auspiciado por la Constitución de Cádiz será matizado después en el *Plan General de Instrucción Pública de 1836*, que introducía cambios en la administración educativa, renunciaba al principio de gratuidad universal, configuraba una enseñanza secundaria destinada a las clases acomodadas y matizaba el principio de libertad de enseñanza. A pesar de su corta vida, el *Plan General*, formado bajo la vigencia del **Estatuto Real**, había sentado los principios esenciales del sistema educativo liberal, que serían recogidos –estando ya vigentes las **constituciones de 1837 y de 1845**– en la *Ley autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria* de 1838, en el denominado *Plan Pidal* de 1845 por el que se reguló la enseñanza secundaria y la universitaria y, finalmente, en la que será la primera ley general de educación, *La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*.

Con la Ley de 1857 –conocida como *Ley Moyano*– concluía el largo proceso iniciado en las Cortes de Cádiz. Los principios fundamentales del sistema educativo se mantendrán –no sin numerosas reformas de diferente calado– hasta bien avanzado el siglo XX. Según Puelles (2008:9), los principios básicos del modelo educativo consagrado en la Ley de 1857 serían: la estructura bipolar de la enseñanza, la coexistencia de los centros públicos y privados, la libertad de enseñanza limitada, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, la uniformidad de los planes de estudios, la secularización de la enseñanza y la centralización administrativa.

La **Constitución de 1869** suprimirá las trabas administrativas impuestas a la libertad de enseñanza, en la línea apuntada en el *Decreto de 21 de octubre de 1868* –que había abogado por la negación del monopolio del Estado en la educación–, en tanto la Constitución de 1876 hará depender de la ley el derecho a la creación y al sostenimiento de centros educativos. La propia Constitución de 1876 reservará al Estado la expedición de títulos profesionales y la determinación de las condiciones para obtenerlos, el establecimiento de los deberes de los profesores y la determinación del régimen de enseñanza en los centros sostenidos por los municipios, las provincias o el propio Estado.

En el marco de la vigencia de la **Constitución de 1876** tendrá lugar el despliegue en España de las ideas krausistas, el impulso a la celebración de congresos pedagógicos, o la puesta en marcha del renovador proyector del Instituto-Escuela. Desde el punto de vista de la admi-

nistración educativa, en 1900 se dará el paso más relevante con el establecimiento del primer Departamento con competencias específicas sobre la Educación: el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

El cambio de régimen político en 1931 traerá consigo un ambicioso programa de reforma de la enseñanza, anunciado ya en los primeros días de la República y que se plasmará en un proyecto de ley –cuyos principios fundamentales fueron recogidos en la **Constitución de 1931**– que, debido a la disolución de las Cortes, no llegó a ser debatido. El texto constitucional republicano introducía el sistema de la *escuela unificada*, al tiempo que prohibía la enseñanza a las órdenes religiosas y hacía depender de la futura ley de instrucción pública la posible autorización de la enseñanza en otros centros privados. La educación preconizada por la República era laica, esencialmente estatal, obligatoria y gratuita en la enseñanza primaria. En el plano institucional, la principal novedad sería la creación de la Alta Inspección educativa.

El régimen franquista procuró asegurar, poco después de iniciada la Guerra Civil, la continuidad de las actividades educativas. Con tal fin, entre 1936 y 1938, se concluyeron diversas disposiciones legales atentas a la enseñanza primaria y secundaria, acordes con los principios inspiradores del Movimiento Nacional. Concluida la guerra, entre 1945 y 1953 se procedió a la organización de los diferentes niveles del sistema educativo. Por su parte, el **Fuero de los Españoles de 1945** contemplaba la educación como un derecho de los españoles, que, en la **Ley de Principios del Movimiento Nacional de 1958**, se elevaba al rango de principio permanente e inalterable.

En los años finales del franquismo, se producirá una profunda renovación y modernización de la educación. La *Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, tuvo como punto de partida un “libro blanco” en el que se efectuó un concienzudo análisis de la situación de la educación en España, que no estuvo exento de críticas hacia el propio régimen. Los principios fundamentales de la ley serían la consideración de la educación como un servicio público fundamental, al tiempo que se reconoce el derecho de los particulares a la creación de centros docentes; la quiebra de la anterior estructura bipolar del sistema educativo y la consideración de la educación como un derecho de toda la población, que se garantiza a través de un período único, obligatorio y gratuito de los seis a los catorce años y un bachillerato asimismo unificado, que se quería gratuito en la medida en la que las circunstancias económicas lo permitiesen; el compromiso con la mejora de la calidad del sistema educativo; y el reconocimiento del derecho de los padres a elegir el centro en el que se formarán sus hijos, garantizado a través del establecimiento de un régimen de concierto singular como subvención a los centros privados en los que se impartiesen enseñanzas obligatorias.

La *Ley de 1970* obtuvo importantes resultados en poco tiempo, constituyendo el modelo educativo vigente en España hasta los años noventa del pasado siglo.

2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

2.1. Introducción

La Constitución Española dedica su Título Primero a los derechos y libertades fundamentales entre los que se encuentra el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (art. 27 CE)¹

1. 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

y la libertad de cátedra (art. 20.1.c)). Pero hay también dos artículos, el art. 10 y el art. 14, de importancia definitiva en materia de educación.

El art. 10 porque da *unidad y fundamento* a los derechos que se reconocen en los artículos siguientes al reconocer la *dignidad humana y el libre desarrollo de la personalidad* como fundamentos del orden político y la paz social.

El art. 14 porque al reconocer la igualdad de todas ante la ley y prohibir cualquier tipo de discriminación, también en el campo de la enseñanza, proporciona otra perspectiva fundamental para el régimen de los derechos fundamentales: por una parte impide cualquier tipo de discriminación en este campo; por otra, sirve de fundamento, con el art. 9. 2., a las *políticas de equidad* en la educación.

Los derechos educativos tienen en España el máximo nivel de protección: frente al legislador y frente a las actuaciones de los poderes públicos que los lesionen. Los afectados pueden acudir a la *jurisdicción ordinaria* y ante el Tribunal Constitucional en demanda de *amparo*.

La Constitución aporta, *desde el punto de vista organizativo* una importante novedad: el carácter descentralizado del Estado que llevara a un reparto de competencias en materia de educación entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

2.2. La naturaleza compleja del artículo 27 de la Constitución

La tramitación parlamentaria del artículo 27 de la Constitución puso de manifiesto las grandes diferencias existentes entre los partidos políticos sobre la educación. Ningún otro artículo enfrentó a las fuerzas políticas en un grado tan alto. Y al final fue fruto de un consenso logrado con dificultad entre los partidarios de una escuela pública, laica, y para algunos única, y los partidarios de la libertad de enseñanza como capacidad de creación de centros docentes privados que debían recibir la ayuda del Estado en la misma medida que los centros públicos a la vez que solicitaban la inclusión de una enseñanza religiosa en todo tipo de centros que podría ser cursada voluntariamente por los alumnos.

El artículo 27 recoge así, en primer lugar, el derecho de todos a la educación, a la vez que reconoce la libertad de enseñanza. En el primer caso se trata de un derecho de *prestación*, que se tiene frente al Estado, que deberá arbitrar los recursos necesarios para hacerlo efectivo. En el segundo, se trata de la libertad de no ser impedido para hacer algo. De un campo de acción libre garantizado por la Constitución que para el Estado supone un no hacer, un deber de respeto a la iniciativa individual o social. En todo caso, derecho de prestación y libertad de enseñanza, son realidades que no pueden separarse pues sin libertad no hay educación.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca

El primer apartado es un *reconocimiento general* que los apartados siguientes vienen a especificar en sus distintas dimensiones:

- a) los *fin*es de la educación (art. 27.1);
- b) las *obligaciones* del Estado en esta materia: 1) garantizar el *derecho de todos a la educación* (art. 27.5), obligatoria y gratuita cuando se trate de la educación básica (art. 27.4); y 2) el *derecho de los padres* a que los hijos reciban una *educación religiosa y moral* de acuerdo con sus convicciones (art. 27.3);
- c) los *medios de acción* de los poderes públicos para asegurar los derechos y libertades educativas: 1) *programación general de la enseñanza* (art. 27.5); y 2) *creación de centros docentes y la inspección y homologación del sistema educativo* (art. 27.8);
- d) los *principios de política educativa* : 1) la *participación* de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza (art. 27.5); 2) la *ayuda a los centros docentes* que reúnan los requisitos que la ley establezca (art. 27.9); 3) la *intervención* de los profesores, padres y alumnos *en el control y gestión* de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos (art. 27.7);
- e) las *libertades educativas*: 1) de *elección* por parte de los padres de un determinado *modelo educativo* (art. 27.6); 2) de *creación de centros docentes* por las personas físicas y jurídicas (art. 27.6), y 3) la *autonomía universitaria* (art.27.10).

Por otra parte el art. 20.1.c) de la CE reconoce la libertad de cátedra.

El periodo de desarrollo de la CE en materia educativa se ha caracterizado por una *inestabilidad* de las políticas educativas acreditada por los continuos cambios legislativos; el *fuerte componente ideológico* del enfrentamiento en estos temas entre las dos primeras fuerzas políticas en el ámbito nacional y, en general, entre *izquierdas y derechas*; las *tensiones territoriales* derivadas de las políticas educativas desarrolladas por los *gobiernos nacionalistas*; el *enquistamiento de problemas concretos* que un enfoque estrictamente constitucional respetuoso con la idea de libertad que la CE proclama como principio hubiera evitado (la *lengua en la enseñanza*, la *religión en la escuela* o, en tiempos más recientes, *la educación para la ciudadanía*).

Las principales leyes vigentes son las siguientes: *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación*, LODE, (BOE nº 159, de 4 de julio); *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, LOE (BOE nº 106, de 4 de mayo) modificada por la LOMCE; *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE nº 147 de 20 junio 2002) y *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* LOU (BOE nº 307 de 24 de diciembre).

En este curso consideraremos dos aspectos ligados a la calidad de la enseñanza y derivados del texto constitucional: la *participación* de todos los sujetos que intervienen en la relación educativa y la *autonomía de los centros docentes*.

3. LA PARTICIPACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD

3.1. La participación: principios y órganos

La participación de los sujetos implicados en la relación educativa tiene su fundamento constitucional último en la cláusula del Estado social al establecer –art. 9 CE– que corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

La CE establece también que los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, *mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados* para añadir después que *los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*

El derecho de participación en el ámbito de la educación tiene su desarrollo orgánico en la LODE al establecer que los poderes públicos garantizan el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, *con la participación efectiva de todos los sectores afectados.* Y añade que los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza a través de los órganos colegiados que son los Consejos Escolares que funcionan en el ámbito nacional, de Comunidad Autónoma y otros ámbitos territoriales.

Pero al lado de esta participación en la *programación general de la enseñanza* se da la participación en el *control y gestión* de los centros sostenidos con fondos públicos, sin duda más importante por su inmediatez, a través del *Claustro* por parte los profesores y de todos los sectores implicados a través de los *Consejos Escolares* de los Centros.

3.2. La participación en la programación general de la enseñanza

El *Consejo Escolar del Estado* es el órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto a los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno.

El Consejo funciona en Pleno, en Comisión Permanente, en Junta de participación de los Consejos Escolares Autonómicos y en Ponencias.

La LODE refleja una composición representativa de todos los sectores implicados: profesores, padres, alumnos, personal administrativo, titulares de centros privados, centrales sindicales, Administración educativa del Estado, Universidades y personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación.

Corresponde al Gobierno, a propuesta del Ministerio aprobar las normas para determinar la representación numérica de sus miembros así como su organización y funcionamiento.

Ejerce funciones de *consulta preceptiva y voluntaria, formula propuestas* sobre las materias que le vienen asignadas y sobre las concernientes a la calidad de la enseñanza y elabora un *informe anual* sobre el sistema educativo. Es preceptivo que el Consejo se reúna anualmente al menos una vez. El *Informe* del Consejo es un documento de gran valor para conocer el funcionamiento del sistema educativo español.

3.3. La participación en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos

a) Principios generales

Por lo que tienen de inmediatez resulta más interesante la referencia a estos Consejos Escolares que funcionan tanto en los Centros públicos como en los concertados. El Consejo Escolar es el órgano de participación de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa en el control y gestión del centro.

La LOE en su Título V se ocupa de la *participación, autonomía y gobierno de los centros* y establece los principios generales que deben inspirarlos. Conforme con la idea de Estado social la ley hace una valoración positiva de la participación al afirmar que es un valor básico para la

formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. Por eso establece el compromiso de las Administraciones educativas en orden a fomentar, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación del *alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios* en los centros educativos.

La *comunidad educativa* participa en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar y los *profesores*, además, participan en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al *Claustro*, a los *órganos de coordinación docente* y a los *equipos de profesores* que imparten clase en el mismo curso.

La LOE se refiere también a la participación de los *alumnos* cuando se ocupa de favorecer su participación en el funcionamiento de los centros a través de sus *delegados de grupo y curso*, así como de sus representantes en el Consejo Escolar y a la de los *padres* cuando afirma que éstos pueden participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Con respecto a los padres las administraciones deben asumir tareas de formación e información.

Los centros deben promover *compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro* en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

b) Los Consejos Escolares de los centros docentes públicos

La **composición** de los Consejos es la siguiente: a) El Director del centro, que es su Presidente. b) El Jefe de Estudios. c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro. d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo. e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo. f) Un representante del personal de administración y servicios. g) El Secretario, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

Los alumnos pueden ser elegidos miembros del Consejo Escolar a partir del primer curso de la ESO pero ni estos ni los del curso siguiente pueden participar en la elección del Director.

Los alumnos de Educación Primaria pueden participar en el Consejo Escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

Las **funciones** de los Consejos Escolares se refieren a estas materias:

- *Normativas, de control y evaluación, e informativas*: aprueban y evalúan proyectos y normas: el proyecto educativo, el proyecto de gestión, y normas de organización y funcionamiento del centro; aprueban y evalúan la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente; analizan y valoran el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro; elaboran propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.
- *Nombramiento del Director y del resto del equipo directivo*: conocen las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos y participan en la selección del director del centro; además es informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miem-

bros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.

- *Admisión de alumnos:* deciden sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en la ley.
- *Disciplina y convivencia escolar:* conoce la resolución de conflictos disciplinarios y vela porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas; propone medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- *Instalaciones y otros recursos materiales:* promueven la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprueban la obtención de recursos complementarios de acuerdo con la normativa existente.
- *Relaciones externas:* fija las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

c) *Los consejos escolares de los centros concertados*

Presentan un mayor interés desde la perspectiva de la libertad de enseñanza. Al estar dotados de importantes funciones en orden a la organización y la dinámica de los centros correspondientes existe el riesgo nada despreciable de tensiones entre el titular del centro como defensor del *ideario* y la representación de los distintos sectores que componen el consejo a la vista de los condicionamientos que el régimen de concertados impone a quienes se acogen a ellos.

La **composición** Consejo Escolar es la siguiente: el director; tres representantes del titular del centro; un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro; cuatro representantes de los profesores; cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos, elegidos por y entre ellos; dos representantes de los alumnos elegidos por y entre ellos, a partir del primer curso de educación secundaria obligatoria; un representante del personal de administración y servicios.

Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar se designa por la asociación de padres más representativa en el centro.

Los centros concertados que imparten formación profesional pueden incorporar a su Consejo Escolar un representante del mundo de la empresa, designado por las organizaciones empresariales, de acuerdo con el procedimiento establecido por las Administraciones educativas.

El Consejo Escolar se renueva por mitades cada dos años, sin perjuicio de que se cubran hasta dicho término las vacantes que se produzcan. Corresponde a las Administraciones educativas regular el procedimiento de renovación parcial, que debe realizarse de modo equilibrado entre los distintos sectores de la comunidad educativa que lo integran

Las **funciones** encomendadas al Consejo Escolar de los *centros concertados* son verdaderamente importantes:

- *Normativas, de control y evaluación, e informativas:* a) Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior. b) Supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes. c) Aprobar el presupuesto, a propuesta del titular, tanto en lo que se refiere a los fondos que provengan de la Administración como a las cantidades autorizadas por ella, y la rendición anual de cuentas. d) Aprobar y evaluar la

programación general anual del centro que elabore el equipo directivo; e) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global y elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares, e intervenir, en su caso, en relación con los servicios escolares, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas. f) Aprobar, en su caso, a propuesta del titular, las aportaciones de los padres de los alumnos para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas. g) Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a los padres de los alumnos por la realización de actividades escolares complementarias.

- *Designación y cese del Director y selección y despido del profesorado; participar en el proceso de admisión de alumnos; en la adopción de medidas disciplinarias y convivencia escolar; relaciones externas con el mismo contenido que el señalado en el caso de los consejos de los centros públicos.*

Hemos querido incluir aquí el elenco completo de las competencias del Consejo para que se perciba con claridad como puede éste incidir de manera importante en los instrumentos que el titular del centro tiene para garantizar la indemnidad del ideario o la autonomía económica y organizativa del centro.

d) El claustro de profesores de los centros públicos

La LOE define el Claustro de profesores de los *centros públicos* como el *órgano propio de participación de los profesores* en el gobierno del centro con la responsabilidad de *planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos*. El Claustro lo preside el director y está integrado por la totalidad de los profesores que prestan servicio en el centro

Las competencias del Claustro de profesores podrían agruparse así: a) Informativas, normativas, de control y de evaluación. b) Innovación docente. c) Designación del Director y de los representantes del profesorado en el Consejo Escolar. d) Disciplina y convivencia escolar.

Ahora bien la vitalidad del Claustro dependerá de las circunstancias concretas de cada centro tanto normativas –las normas que rijan en cada caso los centros– como las condiciones personales del Director, de su capacidad para incluir en la agenda del claustro cuestiones que susciten el interés y de que se cree un clima de discusión abierta sin más límites que los que se derivan del respeto a las personas y de los fines de la educación.

La LOE prevé igualmente la existencia de órganos de coordinación docente.

4. LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS DOCENTES Y EL PROYECTO EDUCATIVO

4.1. Tipología de los centros

En España los centros docentes se clasifican en *públicos* y *privados*. Los primeros son aquellos cuyo titular es un poder público. Son privados aquellos cuyo titular es una persona física o jurídica de carácter privado. Se entiende por titular de un centro educativo la persona física o jurídica que conste como tal en el registro de centros de la correspondiente Administración educativa. Los centros privados sostenidos con fondos públicos reciben la denominación de *centros concertados*.

Los centros docentes públicos en función de las enseñanzas que impartan pueden ser de *Educación Infantil* y se denominan *Escuelas Infantiles*; de *Educación Primaria* y se denominan *Colegios de Educación Primaria*; los que ofrecen *Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato*

y *Formación Profesional*, se denominan *Institutos de Educación Secundaria*. Los centros públicos que ofrecen *enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño* se denominan *Escuelas de Arte* y *Conservatorios* los que ofrecen enseñanzas profesionales y, en su caso, elementales, de *música y danza*. Los que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se denominan *Centros de Educación Especial*.

La admisión de los alumnos en los centros públicos debe respetar el principio de libre elección de centro por lo que las Administraciones educativas deben realizar una adecuada programación de los puestos escolares gratuitos que garantice la efectividad del derecho. En todo caso, en dicha programación, se debe atender a una adecuada y equilibrada distribución de los alumnos con necesidades educativas específicas entre los centros escolares, con el fin de garantizar su escolarización en las condiciones más apropiadas. Al tratar del derecho de los padres a la elección de centro docente se volverá sobre el tema con más detalle. En los centros sostenidos con fondos públicos que impartan varios niveles educativos, el procedimiento inicial de admisión se realiza al comienzo de la oferta del nivel inferior de los que sean objeto de financiación. En ningún caso puede haber discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

En los *centros privados* sus titulares tienen derecho a establecer el *carácter propio* de los mismos, respetando, en todo caso, los principios constitucionales y los derechos reconocidos a profesores, padres y alumnos.

El *carácter propio* del centro debe ser puesto en conocimiento de los distintos miembros de la comunidad educativa por el titular del centro. La elección del centro por las familias y alumnos comporta la aceptación de su carácter propio.

4.2. La triple autonomía de los centros

Todos los centros públicos deben realizar sus actividades con *sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y morales de los alumnos o de sus padres o tutores*.

La ley reconoce la autonomía *pedagógica, organizativa y de gestión económica* de los centros que deben disponer del personal y de los recursos educativos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad. Como consecuencia de la autonomía, la ley exige la consiguiente responsabilidad y la necesidad de procedimientos de evaluación interna y externa.

La *autonomía pedagógica* con carácter general, se concreta mediante las *programaciones didácticas, los planes de acción tutorial y los planes de orientación académica y profesional* y, en todo caso, mediante *proyectos educativos* en los que se fijan los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación. Para la elaboración de dichos proyectos deben tenerse en consideración las características del centro y su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos.

Los centros docentes deben hacer público su proyecto educativo y facilitar a los alumnos y a sus padres cuanta información favorezca una mayor participación de la comunidad educativa. El *proyecto educativo* de los centros concertados debe incorporar el *carácter propio*.

La LODE establece que los centros tendrán *autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares*.

La LODE establece que *los centros privados no concertados* gozan de autonomía para establecer su *régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la le-*

gislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico y añade que podrán establecer en sus respectivos reglamentos de régimen interior órganos a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa.

La *autonomía organizativa* se concreta en la *programación general anual* y en los *reglamentos de régimen interior*. La programación general anual se elabora por el equipo directivo, previo informe del claustro de profesores.

Las Administraciones locales pueden colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno en que éstos desarrollan su labor. También prestan su colaboración en el fomento de la convivencia en los centros y participan en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

La *autonomía de gestión económica* se traduce entre otras cosas en la posibilidad que se abre a los centros públicos de allegar recursos complementarios. Éstos no pueden provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en cumplimiento de sus fines, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.

Las Administraciones educativas deben prestar especial apoyo a aquellos centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnos con necesidades educativas específicas o estén situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

4.3. Los órganos de gobierno de los centros públicos

La LOE establece diferencias en la composición y funciones de los órganos de gobierno de los centros docentes según su naturaleza estatal o privado-concertada. Aquí se consideran los órganos de dirección en sentido estricto. Antes hemos considerado aquellos que se refieren más directamente a la participación y control aunque la ley habla también a este respecto del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores.

El *fin común de los órganos de gobierno* consiste en velar para que las actividades de los centros se desarrollen de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, por la efectiva realización de los fines de la educación, y por la calidad de la enseñanza.

Además deben garantizar, en el ámbito de su competencia, el ejercicio de los derechos reconocidos a los alumnos, profesores, padres de alumnos y personal de administración y servicios y velar por el cumplimiento de los deberes correspondientes. También deben favorecer la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida de los centros, en su gestión y en su evaluación.

En los centros públicos son órganos ejecutivos de gobierno el *Director*, *Jefe de Estudios*, *Secretario* y cuantos otros determinen las Administraciones educativas. Todos ellos constituyen el *Equipo Directivo*.

Las funciones del Director se puede clasificar de la siguiente manera: a) representar y relacionar el centro con la administración educativa y hacer cumplir las disposiciones en vigor; b) dirigir y coordinar las actividades del centro en el campo de la pedagogía e innovación educativa para conseguir los objetivos del proyecto educativo del centro y ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados alcancen; c) ejercer la jefatura del personal del centro; d) responsabilizarse de la disciplina y ambiente de estudio en el centro y favorecer la convivencia; e) impulsar la colaboración con el entorno familiar y social; f) impulsar los procesos de evaluación de todo tipo;

g) responder de la gestión económica del centro y atender a sus necesidades; h) proponer el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo

El nombramiento de directores de los centros públicos se efectúa mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera que imparten alguna de las enseñanzas de las que proporciona el centro. La selección se realiza de conformidad con los principios de *igualdad, publicidad, mérito y capacidad*.

Son *requisitos para ser director de un centro público*: a) tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente; b) haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta; c) estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa que convoque; d) *presentar un proyecto de dirección* que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

Estas condiciones pueden no exigirse en determinadas circunstancias. En los supuestos ordinarios el procedimiento de selección se inicia con la convocatoria del concurso de méritos y el establecimiento de criterios objetivos para valorar los méritos del candidato y del proyecto presentado. La selección se realiza en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente. Al menos un tercio de los miembros de la comisión es profesorado elegido por el Claustro y otro tercio es elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no sean profesores. La selección se realiza considerando, primero, las candidaturas de profesores del centro, que tendrán preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la Comisión valora las candidaturas de profesores de otros centros.

Los aspirantes seleccionados deben superar un programa de formación inicial organizado por las Administraciones educativas. Los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva están exentos de la realización del programa de formación inicial. El mandato es de cuatro años renovables por el mismo periodo en el caso de que la evaluación sea positiva.

En ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante la Administración educativa nombra director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

El cese del Director se produce en los siguientes supuestos:

a) finalización del período para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo; b) renuncia motivada aceptada por la Administración educativa; c) incapacidad física o psíquica sobrevenida; d) revocación motivada por la Administración a iniciativa propia o a propuesta motivada del Consejo Escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de Director. En todo caso, la resolución de revocación se emite tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado y oído el Consejo Escolar.

4.4. Los órganos de gobierno de los centros concertados

Son: el Director, el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. Aquí trataré únicamente del Director.

Son facultades del Director: a) Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las funciones del Consejo Escolar del centro. b) Ejercer la jefatura del personal docente. c) Convocar y presidir los actos académicos.

micos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro. d) Visar las certificaciones y documentos académicos del centro. e) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de sus facultades. f) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos. g) Cuantas otras facultades le atribuya el Reglamento de régimen interior en el ámbito académico

El Director de los centros concertados es designado previo acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar. El acuerdo del Consejo Escolar del centro es adoptado por mayoría absoluta de sus miembros. En caso de desacuerdo, el Director es designado por el Consejo Escolar del centro de entre una terna de Profesores propuesta por el titular. El acuerdo del Consejo Escolar del centro debe ser adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.

El mandato del Director tiene una duración de tres años. Su cese requiere el acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar del centro.

Los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos eligen los libros de texto y demás materiales curriculares, cuya edición y adopción no requieren la previa autorización de la Administración educativa. Las Administraciones educativas determinan la intervención que, en el proceso interno de adopción de los libros y demás materiales curriculares, corresponde a otros órganos del centro.

RESUMEN

España se incorpora pronto al movimiento constitucionalista y en su primera constitución se refleja ya la preocupación por la educación. A lo largo del siglo XIX y al amparo de distintas Constituciones se aprueban leyes educativas de distinto signo ideológico. La frondosidad legislativa no refleja la realidad social de la educación que no alcanza un nivel aceptable en cuanto a su generalización y modernización hasta la ley General de Educación de 1970. La aprobación de la Constitución supone el reconocimiento efectivo del derecho a la educación y la libertad de enseñanza pero no logra crear un sistema educativo estable debido a la aprobación de un número elevado de leyes educativas de signo ideológico diferente.

La Constitución reconoce el derecho de participación en la programación general de la enseñanza de todos los sectores afectados y la participación de la comunidad educativa en el control y la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. A través de la ley ha creado órganos de participación en uno y otro ámbito con importantes funciones para el gobierno de la educación. La ley reconoce también la autonomía de los centros en su triple aspecto: pedagógica, organizativa y de gestión económica. Participación y autonomía son dos elementos importantes para la calidad de la educación

BIBLIOGRAFÍA

- ALVÁREZ DE MORALES, A. (2011): "La Enseñanza en Escuelas y Universidades". En J. A. ESCUDERO (ed.): *Cortes y Constitución de Cádiz. 200 años*, vol. II. Madrid: Espasa, pp. 382-392.
- CAPITÁN, A. (1994): *Historia de la educación en España. II. Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- (2000): *Educación en la España Contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- (2002): *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza.
- COTINO HUESO, L. (2012): *El derecho a la educación como derecho fundamental: Especial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid: CEPyC.

- DE LOS MOZOS TOUYA, I. (1995): *Educación en libertad y concierto escolar*. Madrid: Montecorvo.
- “El derecho a la educación en el siglo XXI” (2004). *Persona y Derecho*, 50, nº monográfico.
- FERNÁNDEZ-MIRANDA, A. (1988): *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución Española*. Madrid: CEURA.
- GARCÍA HOZ, V. (1980): *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (1979): “La educación en la Constitución Española”, en *Persona y Derecho*, 6, pp. 215-295.
- (2003): “Políticas educativas y libertad escolar”. En *Libertad, igualdad y pluralismo en educación*. Encuentros sobre Educación en El Escorial (UCM) (2003. El Escorial, Madrid). Madrid: OIDEL-Comunidad de Madrid.
- MÚÑOZ ARNAU, J. A. (2010): *Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas*. Pamplona: EUNSA.
- NAVARIDAS, F. (coord.) (2013): *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve ediciones.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2012): *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- (2008): *Política y Educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.

LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN CENTROS EDUCATIVOS

Rubén Fernández-Ortiz
Mónica Clavel San Emeterio

OBJETIVOS

- Analizar y definir las fases del proceso de dirección estratégica en centros educativos.
- Describir de las herramientas y factores a considerar para la realización de un análisis estratégico tanto interno como externo desde la perspectiva de los centros educativos.
- Desarrollar la aplicación de la matriz DAFO para la detección de líneas estratégicas prioritarias para los centros educativos
- Analizar y definir la formulación e implantación de la estrategia desde la dirección del centro educativo.

1. EL PROCESO DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN CENTROS EDUCATIVOS

Podemos considerar que el proceso global de dirección estratégica de cualquier centro educativo está integrado por tres grandes partes: análisis estratégico, formulación de estrategias e implantación de las mismas. El análisis estratégico podemos definirlo como el proceso mediante el cual se posibilita identificar el conjunto de amenazas, oportunidades que el entorno presenta al centro educativo, así como el conjunto de fortalezas y debilidades que el centro educativo posee y con las que ha de afrontar el entorno. La segunda fase, fase de formulación de estrategias, surge del análisis estratégico, y trata de diseñar las posibles alternativas que se tienen para el logro de la misión y objetivos del centro educativo. La última fase, fase de implantación estratégica, supone poner en marcha la estrategia elegida, así como controlar y establecer los mecanismos apropiados para corregir las posibles diferencias existentes entre los resultados de las estrategias planificadas y los realmente logrados.

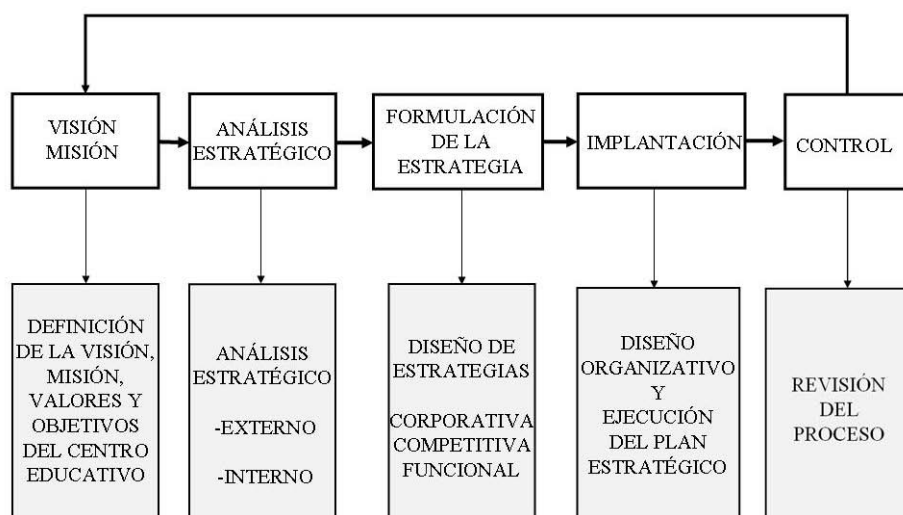


Figura 1. Proceso de dirección estratégica. Fuente: Guerras y Navas (2007).

A continuación pasaremos a definir e identificar cada una de las fases del proceso de dirección estratégica aplicado a los centros educativos.

2. ANÁLISIS ESTRATÉGICO DE UN CENTRO EDUCATIVO

Como ya ha sido definido anteriormente, la fase de análisis estratégico del centro educativo consiste en identificar las posibles oportunidades y amenazas derivadas del entorno en el que éste se encuentra y las debilidades y fortalezas que puede poseer el propio centro. Para ello, las oportunidades y amenazas serán identificadas mediante el análisis externo, mientras que las debilidades y fortalezas se derivarán del análisis interno.

2.1. El análisis externo

El análisis externo, tiene por objeto analizar todos aquellos factores de uno u otro modo afectan a la actividad del centro educativo. Dicho análisis permite detectar los cambios que ocurren o que previsiblemente ocurrirán y el impacto que éstos podrían tener sobre el centro educativo y sus actividades.

Se trata de investigar acerca de las variables que definen el marco contextual en el que el centro educativo va a desarrollar su actividad. Son variables externas al centro, por lo que éste no tiene capacidad para su determinación. Su estudio permitirá identificar las potenciales influencias tanto positivas como negativas que el entorno ejerce y una vez hecho esto dar la respuesta más acertada.

Para ello, debemos analizar el entorno en el cual se encuentra el centro, dentro del cual podemos diferenciar entre entorno general y entorno específico.

El **entorno general**, se refiere al medio externo que rodea al centro educativo en el desarrollo de su actividad y que tiene una influencia sobre la actividad y los resultados del centro. Engloba los elementos que comparten todos los centros educativos en un ámbito territorial y temporal determinado. De forma que afectará a todos los centros educativos que comparten dicho espacio-tiempo. Estos factores del entorno, como puede ser la entrada en vigor de una ley que regule el sistema educativo, el cambio de políticas monetarias o gubernamentales o incluso

la pirámide poblacional (entre otros) no afectarán de manera exclusiva a un centro sino que son comunes para todos ellos aunque las repercusiones puedan ser diferentes.

El **entorno específico**, es el entorno más próximo al centro educativo, de forma que los factores afectarán de una manera más directa al centro en cuestión. Los factores externos que configuran el entorno específico serán aquellos que configuran el sector en el que actúa el centro educativo en cuestión.

Por otro lado, el entorno, puede ser caracterizado en función de tres dimensiones: su complejidad, su dinamismo y la incertidumbre que rodea al mismo. De este modo, el entorno puede ser más o menos complejo en función del número y heterogeneidad de los factores que afectan al entorno y de si los factores o los cambios en los mismos son más o menos comprensibles y requieren unos conocimientos más o menos complicados. La estabilidad o el dinamismo de un entorno dependerá del grado en el que los factores que lo compongan se mantengan estables (precios, competencia, normativas, legislación, etc.). Y finalmente, la incertidumbre que lo rodee depende de la evolución de numerosos factores que se integran dentro del sistema económico, político y social siendo más o menos incierto en función de su predictibilidad.

En la siguiente figura podemos ver cómo se comporta el entorno, así como las principales herramientas que nos permitirán identificar y desglosar los efectos de un tipo de entorno u otro.

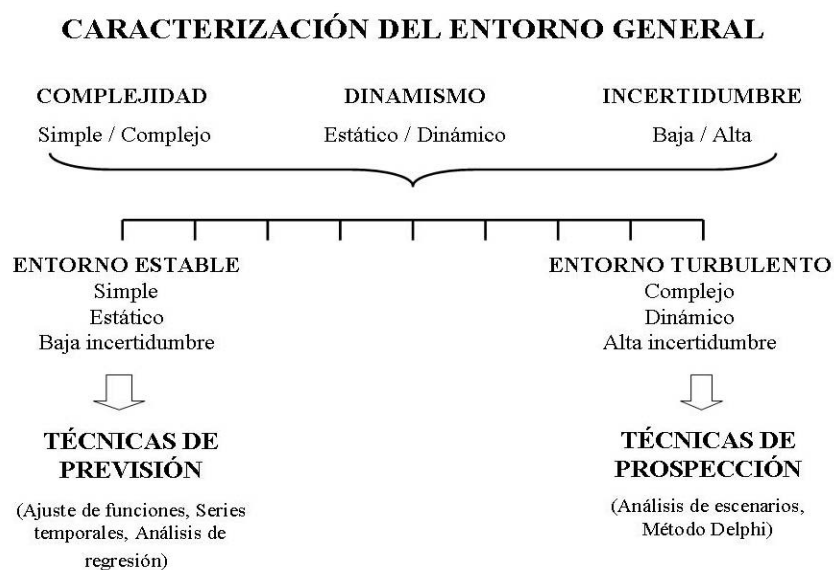


Figura 2. Caracterización del entorno. Fuente: Elaboración propia.

2.1.1. Entorno general

Una de las herramientas más utilizadas para realizar el análisis del entorno general, es el análisis PEST. Esta herramienta consiste en identificar los factores Político-legales, Económicos, Sociales y Tecnológicos que forman parte del entorno y por ende van a afectar al centro educativo, pero sobre los que no puede actuar.

Dentro de los **factores políticos-legales**, el centro debe analizar factores como la situación política del país, la política económica del gobierno, la legislación que pueda afectar al centro educativo o las relaciones internacionales, entre otros. Es decir, todas aquellas leyes o normas que en cada momento puedan aplicarse e influyan en la consecución de los objetivos del centro.

Los **factores económicos**, engloban todos aquellos elementos relacionados con las condiciones económicas que afectan al sistema económico donde realiza su actividad el centro educativo. Podemos señalar dentro de éstos, todos aquellos factores referentes al ciclo económico, la disponibilidad de recursos, el nivel de renta de la población y su distribución, así como la situación de las instituciones financieras.

En relación a los **factores sociales**, es muy importante recopilar toda aquella información referente a la pirámide de población, el nivel educativo, la formación, la cultura, las condiciones étnicas, religiosas y el comportamiento social existente en la actualidad así como su evolución.

Finalmente, los **factores tecnológicos**, también van a afectar de manera muy importante a los centros educativos, por lo que el análisis y obtención de información sobre el estado actual y la posible evolución de factores como las nuevas tecnologías es de vital importancia para la detección de posibles amenazas y/o oportunidades para el centro ya que van a afectar en gran medida a la competitividad del centro.

2.1.2. Entorno específico

El análisis del entorno específico forma parte del análisis externo, y tiene por objeto poner de manifiesto las oportunidades y amenazas que el mismo ofrece al centro educativo y que determinan su capacidad para obtener beneficios.

La principal herramienta utilizada para desarrollar el análisis del entorno específico es el modelo de las cinco fuerzas de Porter (1982). Según este modelo, el nivel de competencia en un sector viene determinado por la acción de cinco fuerzas competitivas básicas: la rivalidad entre los competidores existentes, la posibilidad de entrada de nuevos competidores, el poder de negociación de los usuarios y de los proveedores y la amenaza de servicios sustitutivos tal y como se representa en la siguiente figura.

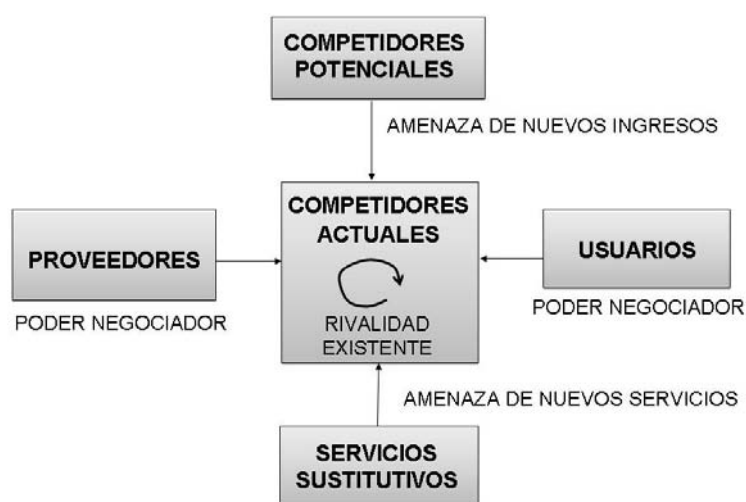


Figura 3. Modelo de las 5 fuerzas de Porter. Fuente: Adaptado de Porter (1980).

De acuerdo con este modelo, los centros educativos de éxito serán aquellos capaces de aprovechar en mayor grado los factores externos favorables y/o combatir los desfavorables aunque el centro puede modificar alguno de estos factores para conseguir mejores posiciones competitivas.

Los **competidores actuales**, van a determinar la rivalidad existente en el sector y ésta vendrá determinada por las características básicas que definen el marco genérico para la competencia, así como posibles reacciones de los centros educativos ya establecidos. La intensidad de la competencia tal y

como señala Porter (1982) es el resultado de una serie de factores estructurales tales como el número de competidores y el equilibrio entre ellos, el ritmo de crecimiento del sector educativo, las barreras de movilidad, la estructura de costes de los centros, la capacidad productiva instalada y las barreras a la salida.

Los **competidores potenciales** son las nuevas organizaciones que quieren competir en ese sector. La presencia de nuevos entrantes dependerá del atractivo que ofrezca el sector según sus niveles de rentabilidad pero está limitada por dos factores: las barreras a la entrada en el sector y la reacción de los competidores establecidos ante un nuevo ingreso.

Por un lado, las barreras a la entrada son cualquier mecanismo que dificulta el ingreso en el sector de nuevos centros mediante la disminución de las expectativas de rentabilidad de los nuevos competidores. Por otro lado, la reacción de los competidores establecidos, hace referencia a la medida en que los competidores actuales son capaces de desarrollar una reacción fuerte ante los potenciales entrantes de modo que éstos sean disuadidos.

El **poder negociador de usuarios y proveedores** determina la capacidad que tienen los usuarios o los proveedores para influir de una manera decisiva en los centros educativos. El poder negociador de los usuarios, es importante ya que éstos pueden presionar por ejemplo sobre la bajada de precios, el aumento de la calidad, la mejora o la ampliación de servicios. Del mismo modo, los proveedores, pueden ejercer cierta presión sobre los centros educativos con el objetivo de mejorar su propia rentabilidad.

Los factores más importantes que afectan al poder negociador de proveedores y usuarios son de acuerdo a Porter (1982) los siguientes:

- Grado de concentración del sector.
- Grado de importancia del servicio.
- Grado de diferenciación de los servicios.
- Costes de cambio.
- Amenaza real de integración vertical.
- Nivel de información que tiene una de las partes en relación con la otra.

Los **servicios sustitutivos**, hacen referencia a aquellos servicios que satisfacen las mismas necesidades de los usuarios que las que satisface el servicio que ofrece el centro educativo independientemente de la industria de la que provengan. Una forma de analizar la influencia de los servicios sustitutivos es de acuerdo a Albizu y Landeta (2007) seguir los siguientes pasos:

- Análisis de la necesidad real que cubre nuestro servicio
- Análisis de que otros tipos de servicios podrían cubrir de alguna manera esa necesidad
- Estudio de la relación calidad-precios de esas alternativas
- Formulación de las actuaciones a seguir para enfrentarse a la amenaza de servicios sustitutivos

2.2. El análisis interno

Una vez realizado el análisis externo, el siguiente paso dentro del análisis estratégico, corresponde a la dirección realizar un análisis y diagnóstico interno del centro educativo. El análisis interno investiga las características de los recursos, factores, medios, habilidades y capacidades de que dispone el centro educativo para hacer frente al entorno que rodea a la centro. Consiste por lo tanto en descubrir los puntos fuertes y débiles del centro, de modo que podamos evaluar el potencial del centro para desarrollar la estrategia finalmente elegida.

A la hora de llevar a cabo este diagnóstico interno contamos con diferentes técnicas o instrumentos que planteamos brevemente a continuación.

2.2.1. *El perfil estratégico*

La elaboración del perfil estratégico, consiste en valorar los distintos aspectos claves de las áreas funcionales, y compararlas con las condiciones requeridas por el entorno para tener éxito. Su elaboración consiste en listar las variables clave de cuyo correcto funcionamiento dependerá en mayor o menor medida la potencialidad del centro educativo para alcanzar sus objetivos; y a continuación valorar dichas variables en función de si el comportamiento de dichas variables es negativo, positivo o equilibrado.

2.2.2. *El análisis de la cadena de valor*

El concepto de cadena de valor se refiere a la desagregación de la organización en las actividades básicas que es preciso llevar a cabo para producir y vender un producto o servicio. Cada actividad incorpora un valor añadido al producto o servicio final, representando a su vez un coste sobre el total del coste del producto o servicio. De esta forma el margen que genera cada actividad es la diferencia entre el valor creado para el usuario y el coste en el que ha incurrido el centro educativo para ello.

Por ello, si somos capaces de identificar dónde surge y cómo se genera el valor, seremos capaces de identificar las fuentes de ventaja competitiva para el centro educativo, así como los aspectos del centro que más contribuyen a la generación de valor. Las fuentes de obtención de valor pueden ser las actividades básicas del centro, las interrelaciones entre las actividades o las interrelaciones dentro del propio sistema de valor.

2.2.3. *El análisis de los recursos y capacidades*

Desde la década de los 90, el análisis interno se ha orientado principalmente hacia el enfoque de recursos y capacidades para identificar las fortalezas y debilidades de las organizaciones. De esta forma el análisis interno debe permitir a la dirección conocer el estado de sus recursos y capacidades, así como el potencial desarrollo de los mismos (Albizu y Landeta, 2007).

Para ello, debemos ver cuáles son nuestros recursos internos, es decir, los recursos con los que contamos para efectuar la estrategia. De acuerdo a Grant (2004), los recursos pueden ser clasificados de la siguiente manera:

- **Tangibles:** serían los recursos físicos (factores que restringen el conjunto de posibilidades del centro e influyen en sus costes, como por ejemplo el tamaño, la localización, edificios, sofisticación técnica, mobiliario, etc.) y financieros (derechos de cobro, capacidad de endeudamiento, capacidad inversora, etc.). Son los más fáciles de identificar y medir ya que se encuentran identificados en el propio centro educativo y en su balance de situación y son medidos con criterios contables.
- **Intangibles:** Estaríamos hablando tanto de los recursos que son defendibles legalmente (contratos, licencias, marcas, patentes, etc.), como de los no defendibles (reputación, formación y habilidades de los empleados, saber hacer, motivación, conocimientos, compromiso, lealtad etc.). No tienen una existencia física y suelen permanecer invisibles a la información contable. Se encuentran basados en la información y el conocimiento, que no siempre es codificable.

Respecto a esta índole, la Teoría de Recursos y Capacidades ofrece un marco teórico sólido, que explica la competitividad en base a los recursos y capacidades particulares de cada organización. Cada centro educativo, debe ser considerado como una combinación única de recursos y capacidades heterogéneas. Así los centros que dispongan de recursos internos de carácter estratégico o superior, alcanzarán ventajas competitivas que redundarán en la obtención

de resultados superiores, de forma que la clave de la rentabilidad no está en hacer lo mismo que los otros centros, sino en saber explotar las diferencias.

2.3. La matriz DAFO

Una vez realizado el análisis interno y externo, el siguiente paso obligado en la fase de análisis estratégico de un centro educativo consiste en la elaboración de una matriz DAFO. Para ello la dirección, debe realizar un análisis estructural desde una doble perspectiva (interna y externa) que le permita obtener un diagnóstico de la situación entorno-centro educativo.

La matriz DAFO (acrónimo de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) es un resumen de todo el análisis estratégico y consistirá en la identificación de los puntos débiles y puntos fuertes del centro educativo (factores derivados del análisis interno que inciden positiva o negativamente en las competencias distintivas del centro), y relacionarlo con las amenazas y oportunidades (factores derivados del análisis externo que inciden positiva o negativamente en la posición competitiva del centro) que pueda ofrecer el entorno en el que nos movemos.

Mediante esta matriz se consigue resumir los análisis interno y externo, proporcionando una visión global de la situación en la que se encuentra el centro para diseñar la estrategia. Un adecuado diseño de esta matriz ha de permitir sacar conclusiones acerca de la forma en la que la estrategia del centro educativo puede aprovechar los puntos fuertes y las oportunidades del entorno (eje positivo), así como la urgencia que representa para el centro corregir sus debilidades y protegerse contra las amenazas externas (eje negativo).

FORTALEZAS		DEBILIDADES	
F1		O1	
F2		O2	
F3		O3	
F4		O4	
F5		O5	
OPORTUNIDADES		AMENAZAS	
D1		A1	
D2		A2	
D3		A3	
D4		A4	
D5		A5	

Figura 4. Matriz DAFO. Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, la realización de esta matriz no debemos considerarlo como el fin del análisis estratégico, sino que debemos establecer una relación entre todas las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que nos permitirán definir las líneas estratégicas que lleven al centro educativo al cumplimiento de los objetivos definidos.

Para ello, por un lado, deberemos establecer una relación entre las diferentes oportunidades detectadas del entorno y las fortalezas y debilidades del centro educativo y por otro lado, relacionar cada una de las amenazas identificadas tras el análisis externo con todas las fortalezas

y debilidades que el centro educativo presenta. De esta forma obtendremos una matriz formada por cuatro cuadrantes.

Cada uno de estos cuadrantes dará lugar a diferentes estrategias conocidas como estrategias ofensivas (1), estrategias defensivas (2), estrategias de reorientación (3) y estrategias de supervivencia (4).

		OPORTUNIDADES					AMENAZAS						
		O1	O2	O3	O4	O5	A1	A2	A3	A4	A5	UTILIDAD DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES	
FORTALEZAS	F1												
	F2												
	F3			1					2				
	F4												
	F5												
DEBILIDADES	D1												
	D2												
	D3			3					4				
	D4												
	D5												
		APROVECHAMIENTO DE LA OPORTUNIDAD O AMENAZA											

Figura 5. Combinación de la matriz DAFO. Fuente: Elaboración propia.

Para la identificación y priorización de cada una de las líneas estratégicas, dentro de cada uno de los cuadrantes deberemos plantear las siguientes preguntas para las relaciones duales de cada uno de los factores:

- Q.1: ¿En qué medida la fortaleza permite aprovechar la oportunidad?
- Q.2: ¿En qué medida la fortaleza permite contrarrestar la amenaza?
- Q.3: ¿En qué medida la corrección de la debilidad permitirá aprovechar la oportunidad?
- Q.4: ¿En qué medida la corrección de la debilidad permitirá contrarrestar la debilidad?

		OPORTUNIDADES					AMENAZAS						
		O1	O2	O3	O4	O5	A1	A2	A3	A4	A5	UTILIDAD DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES	
FORTALEZAS	F1	En qué medida la FORTALEZA permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la FORTALEZA permite contrarrestar la AMENAZA						
	F2	En qué medida la FORTALEZA permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la FORTALEZA permite contrarrestar la AMENAZA						
	F3	En qué medida la FORTALEZA permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la FORTALEZA permite contrarrestar la AMENAZA						
	F4	En qué medida la FORTALEZA permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la FORTALEZA permite contrarrestar la AMENAZA						
	F5	En qué medida la FORTALEZA permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la FORTALEZA permite contrarrestar la AMENAZA						
DEBILIDADES	D1	En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite contrarrestar la AMENAZA						
	D2	En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite contrarrestar la AMENAZA						
	D3	En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite contrarrestar la AMENAZA						
	D4	En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite contrarrestar la AMENAZA						
	D5	En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite aprovechar la OPORTUNIDAD					En qué medida la corrección de la DEBILIDAD permite contrarrestar la AMENAZA						
		APROVECHAMIENTO DE LA OPORTUNIDAD O AMENAZA											

Figura 6. Detección de líneas estratégicas prioritarias. Fuente: Elaboración propia.

Para cada una de las relaciones duales, deberemos dar una respuesta en términos cuantitativos que nos permita detectar las principales líneas estratégicas del centro educativo. Para ello utilizaremos una escala de valoración de siete puntos donde uno significa nada y siete significa mucho. De esta forma una vez puntuada la matriz completa, mediante la suma tanto horizontal como vertical de cada una de las casillas nos permitirá identificar las líneas estratégicas prioritarias del centro educativo.

		OPORTUNIDADES					AMENAZAS						
		O1	O2	O3	O4	O5	A1	A2	A3	A4	A5		
FORTALEZAS	F1	5	7	7	7	3	7	1	6	4	7	UTILIDAD FORTALEZAS Y DEBILIDADES	54
	F2	4	4	2	7	1	2	1	3	3	2		29
	F3	7	7	4	1	7	5	7	1	6	1		46
	F4	7	6	2	7	4	6	4	6	5	7		54
	F5	7	7	7	7	4	6	4	5	4	2		53
DEBILIDADES	D1	3	2	6	6	7	7	5	7	4	7	54	
	D2	6	6	4	7	7	3	4	7	4	5	53	
	D3	1	3	4	5	1	4	1	1	7	7	34	
	D4	2	1	2	2	2	2	6	1	4	1	23	
	D5	3	3	2	5	1	3	1	6	3	2	29	
APROVECHAMIENTO DE LA OPORTUNIDAD O AMENAZA													
		45	46	40	54	37	45	34	43	44	41		
		222					207						

Figura 7. Ejemplo de la matriz DAFO. Fuente: Elaboración propia.

Estas líneas estratégicas identificadas, deben considerarse como líneas potenciales a desarrollar y no deben confundirse con las estrategias que definitivamente el centro educativo formule en su plan estratégico ya que éstas dependerán de sus objetivos, de su misión y de su visión, de forma que algunas serán incluidas en el plan estratégico, otras quedarán para el futuro y algunas otras es posible que no lleguen a aplicarse nunca.

3. FORMULACIÓN ESTRATÉGICA

Una vez realizado el análisis interno y externo, el siguiente paso en el proceso de dirección estratégica, debe ser la identificación y diseño de las diferentes estrategias. Con la formulación de estrategias, la organización busca opciones válidas para conseguir los objetivos. El centro educativo debería plantearse cómo competir mejor, como desarrollar sus actividades en el futuro, como mejorar sus capacidades internas o cómo responder a las actuaciones de otros agentes.

Para la formulación estratégica debemos partir de tres niveles de análisis en las que se agrupan las estrategias de cualquier organización: estrategias de nivel corporativo, estrategias de nivel competitivo y estrategias de nivel funcional.

3.1. Estrategias corporativas

Este nivel de estrategia hace referencia a las estrategias de expansión y diversificación, al desarrollo interno o externo del centro, a las alianzas o cooperación y a las estrategias de internacionalización.

La estrategia de expansión es aquella que se dirige hacia el desarrollo de los servicios y mercados tradicionales del centro educativo. Se puede optar por penetración en el mercado

(servicios y mercados tradicionales, nuevas líneas, etc.), desarrollo de nuevos servicios (servicios nuevos en mercados conocidos, aula de madrugadores, servicio de comedor, extraescolares, bilingüismo, etc.) o desarrollo de mercados (servicios tradicionales en mercados novedosos, por ejemplo, cursos de idiomas con mercados origen, etc.).

La diversificación, consiste en que la organización añade simultáneamente nuevos servicios y nuevos mercados a los ya existentes. Implica generalmente nuevos conocimientos, nuevas instalaciones, nuevas técnicas, y cambios estructurales en la dirección, estructura, etc.

Por desarrollo interno podemos entender aquel que realiza el propio centro educativo por medio de inversiones en su propia estructura, consiguiendo mayor tamaño mediante nuevas instalaciones, contratación de personal, aprendizaje de idiomas con nativos, etc. El desarrollo externo por su parte es aquel tipo de crecimiento que resulta de la adquisición, participación, asociación o control por parte de un centro educativo.

La cooperación entre centros se puede definir como un acuerdo entre dos o más centros educativos independientes que, uniendo o compartiendo parte de sus capacidades y/o recursos, sin llegar a fusionarse, instauran un cierto grado de interrelación con objeto de incrementar sus ventajas competitivas. Un buen ejemplo de cooperación es aquel que asocia a instituciones educativas pre-universitarias con centros de Educación Superior, Primaria con Institutos, etc.

Las razones para la internacionalización de las organizaciones son múltiples, tales como la reducción de costes, tamaño mínimo eficiente, búsqueda de recursos, disminución del riesgo global, explotación de recursos y capacidades, globalización, ciclo de vida, etc. Las instituciones educativas españolas están afianzando sus posiciones en mercados como el latinoamericano debido a sus vinculaciones culturales e idiomáticas.

3.2. Estrategias competitivas

Una vez que tenemos definido el sector donde el centro educativo quiere competir, debemos identificar la forma en la cual puede competir. Para ello, debemos definir la estrategia y la ventaja competitiva de la cual valernos.

El concepto de ventaja competitiva se entiende como la característica de la organización que la diferencia de otras colocándola en una posición relativa para competir. Esta ventaja se ha de apoyar en los puntos fuertes anteriormente delimitamos en el análisis estratégico. Por ello necesita estar relacionada con un factor clave del éxito en el mercado, ser suficientemente sustancial y ser sostenible frente a ataques de la competencia o cambios del entorno.

De acuerdo con Porter (1987) podemos agrupar en dos las ventajas competitivas básicas que describiremos brevemente a continuación.

- **Liderazgo en costes:** Donde el centro educativo obtiene su margen o rendimiento cuando tiene una ventaja en costes. Es decir, cuando los costes del centro educativo son inferiores a los de sus competidores ante un producto o servicio semejante o comparable en calidad. La ventaja en costes le permite al centro educativo rebajar sus precios hasta anular el margen de su competidor más próximo sin que desaparezcan por ello los beneficios. En los centros educativos no suele ser una estrategia prioritaria sino más bien una forma interna de gestión económica.
- **Diferenciación de servicio:** Esta estrategia se da cuando un centro educativo ofrece un servicio que siendo comparable con los de otro centro, tiene ciertos atributos que hacen que sea percibido como único por los usuarios. Por ello los usuarios están dispuestos a pagar más para obtener dicho servicio. La diferenciación del servicio puede

proceder de las características del servicio, de las características del mercado, de las características del centro educativo o de otras variables (ciertas instituciones educativas han apoyado su diferenciación en su apuesta por medios telemáticos, o en metodologías innovadoras desde el punto de vista tecnológico).

Estas dos ventajas competitivas combinadas con el ámbito del segmento a la que nos dirigamos permiten incorporar una nueva estrategia competitiva básica, como sería la segmentación del mercado. Ésta no se considera una estrategia independiente ya que consiste en aplicar una estrategia de liderazgo en costes o de diferenciación pero no al ámbito de todo el sector, sino a un segmento determinado afectando por tanto al campo de actividad del centro educativo. En la segmentación se selecciona un grupo de usuarios, un mercado, un tipo de usuarios, excluyendo a los demás y enfocándonos hacia dicho segmento.

3.3. Estrategias funcionales

La estrategia funcional, hace referencia al plan de actuación de una determinada área funcional como pueden ser el área tecnológica, de recursos humanos o de comercialización.

Estas estrategias, añaden detalles a las estrategias de nivel corporativo determinando la forma en que se realizarán las diferentes actividades funcionales, de forma que para la implantación de las estrategias de nivel competitivo, el centro educativo necesitará del cumplimiento de las estrategias o planes de actuación del nivel funcional. Para ello deberá establecer un plan de actuación para cada una de las áreas funcionales claves que permitan dar cumplimiento a las estrategias de nivel superior debiendo existir una relación de interdependencia y una adecuación entre los diferentes niveles de estrategia.

En un centro educativo no podemos desgajar la actuación de captación de alumnos, por ejemplo de la estrategia general de la institución, pero si podemos objetivar ciertos retos internos que permitan analizar el cumplimiento parcial de esos objetivos.

4. IMPLANTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Una vez formuladas las posibles estrategias, tanto a nivel corporativo como a nivel competitivo y funcional, la dirección debe implantar la estrategia en el centro educativo de forma que se consiga la misión y los objetivos estratégicos definidos.

Para ello, debe realizar una concreción de los diferentes planes de acción definiendo para cada uno de ellos las acciones, recursos y responsables necesarios así como el calendario de implantación para el correcto desarrollo cada una de las líneas estratégicas formuladas que permitirán dar cumplimiento a la misión y los objetivos del centro educativo.

El proceso de dirección estratégica finaliza con el control estratégico. Entendemos por control el proceso de observación y medida a través de la comparación sistemática de los objetivos previstos con los resultados obtenidos. También es la capacidad de dominio o de regulación del sistema (proceso) para alcanzar dichos objetivos.

Para llevar a cabo el proceso de control la dirección deberá valorar las estrategias y los resultados que de ellas surgen, identificarlas y controlarlas para poder tomar medidas de corrección si así lo requieren. Por ello, en la identificación de los planes de acción, deberá establecer para cada una de las líneas estratégicas los indicadores de proceso y de resultado necesarios para el control de los mismos.

Tabla 1. Identificación de los planes de acción. Fuente: Elaboración propia

Descripción	Acciones	Recursos	Responsables	Indicador de proceso	Indicador de resultado	Calendario

RESUMEN

A lo largo del capítulo se presentan las diferentes fases que forman parte del proceso de dirección estratégica aplicado a los centros educativos. De este modo, en primer lugar se analizan los diferentes factores que se deben analizar a la hora de llevar a cabo el análisis estratégico, tanto desde una óptica externa como interna.

Desde el punto de vista externo se abordan tanto el análisis del entorno general mediante el análisis PEST como el análisis del entorno específico aplicado desde el modelo de las 5 fuerzas de Porter. Desde una visión interna se introducen las herramientas del perfil estratégico, el análisis de la cadena de valor y el análisis de recursos y capacidades. Ambos análisis finalizan con el desarrollo de la matriz DAFO en su totalidad.

En la segunda parte del capítulo se describen y analizan las diferentes estrategias que el centro educativo debe formular tanto de nivel corporativo como competitivo y funcional, para en un último apartado finalizar con la implantación y el control de las estrategias en los centros educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBIZU, E. y LANDETA, J. (2007): *Dirección Estratégica de los Recursos Humanos*. Madrid: Pirámide.
- BUENO CAMPOS, E. (2006): *Dirección Estratégica: desarrollo de la estrategia y análisis de casos*. Madrid: Pirámide.
- GUERRAS, L. A. y NAVAS, J. E. (2007): *La dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones*. Madrid: Thomson Civitas.
- GRANT, R. M. (2004): *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Civitas.
- HAX, A. C. y MAJLUF, N. S. (1997): *Estrategias para el liderazgo competitivo*. Buenos Aires: Granica.
- JOHNSON, G. y SCHOLLES, K. (1997): *Dirección Estratégica: Análisis de la Estrategia de las Organizaciones*. Madrid: Prentice Hall.
- PORTER, M. (1980): *Competitive Strategy. Technicians for Analyzing Industries and Competitors*. New York: The Free Press,
- PORTER, M. (1982): *Estrategia Competitiva: Técnicas para el Análisis de los Sectores Industriales y de la Competencia*. México: CECSA.
- PORTER, M. (1987): "From Competitive Advantage to Corporate Strategy". *Harvard Business Review*, 46, p. 15-34.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: FACTORES CLAVE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA*

M^a Asunción Jiménez Trens

OBJETIVOS

- Asumir el potencial que tiene el Proyecto Educativo de Centro elaborado desde el principio de autonomía pedagógica para conseguir la mejora de la calidad educativa, que se realiza a través de procesos de innovación, acercando la realidad a la utopía.
- Identificar los contenidos y características básicas del Proyecto Educativo de Centro.
- Describir los diferentes niveles de concreción curricular teniendo como referencia el Proyecto Educativo de Centro.
- Valorar la atención a la diversidad desde modelos inclusivos como un factor de mejora de la calidad de la educación para todos.

INTRODUCCIÓN

El proyecto educativo de centro representa una oportunidad para promover, en la comunidad educativa, un cambio sustancial. Cambio necesario, pero también sabemos que los cambios no se producen por la promulgación de leyes, ni por innovación impuesta, sino a partir de procesos de reflexión, discusión, consenso y colaboración de todos los integrantes. Y, precisamente, el proyecto educativo encierra un potencial de considerable valor para la mejora de la calidad educativa que ha de permitir acercar la realidad presente a la deseada. Por tanto, se

* Basado, en gran parte, en la síntesis del capítulo II, Navaridas, F. y Jiménez Trens, M. A. "El proyecto educativo: referente clave de los procesos educativos del centro" y del capítulo V, Jiménez Trens, M. A. y García García, M. "Diversidad y educación inclusiva: modelos de intervención didáctica". En F. Navaridas. (coord.) (2013). *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve Ediciones, pp. 81-110 y 197-256, respectivamente.

concibe como un documento estratégico clave para lograr el máximo nivel de calidad y equidad en nuestro sistema educativo. Su diseño representa una oportunidad de plantearse de modo institucional un análisis riguroso de la realidad educativa del centro y de su entorno para, a partir de ahí, proyectar lo que queremos que sea, creando el marco organizativo que lo haga viable. Exige, por tanto, aunar lo que somos y hacemos con lo que queremos ser, planteándonos el modo y los escenarios necesarios para llevarlo a cabo. Significa, la ocasión de plantearse el proyecto como innovación para hacer realidad el modelo educativo acorde con los valores que guiarán la acción formativa. Y todo ello, sometido a una evaluación permanente que permita reorientar el proceso en función de los resultados alcanzados en los diferentes aspectos que abarca. Esta forma de concebir el proyecto educativo, representa el compromiso serio y responsable de toda la comunidad educativa del centro para dar respuestas ajustadas a la diversidad de estudiantes, así como a las necesidades y demandas más relevantes de un contexto escolar, social y cultural que se caracteriza por ser único e irrepetible. Para ello, los centros deben disponer de autonomía suficiente para definir y concretar el modelo propio de persona que quieren formar, aprovechando los recursos disponibles con imaginación y voluntad de dar respuesta a las necesidades reales. Esta decisión personal y fundamentada desde el análisis del contexto educativo, hace que las necesidades e intenciones recogidas en dicho modelo puedan traducirse en objetivos y orientaciones pedagógicas que guíen la acción conjunta y coordinada de todos los procesos educativos del centro, posibilita un referente claro para la organización y gestión de la convivencia en el centro, así como constituye un marco de referencia para la atención a la diversidad del alumnado, la orientación y la tutoría, con la finalidad última de que todos y cada uno de los estudiantes puedan adquirir las competencias básicas para su pleno desarrollo educativo y social. Tras la reflexión sobre las posibilidades que encierra el diseño y desarrollo del correspondiente proyecto educativo de centro, se aborda el significado de la diversidad del alumnado, los modelos de educación inclusiva, aportando claves para el diseño y la práctica de medidas educativas, organizativas y didácticas que permitan atender a la diversidad de todos desde contextos educativos de inclusión, proponiendo una posible estructura del plan de atención a la diversidad, como documento inherente al PEC, de acuerdo a la normativa legal vigente.

1. PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO Y AUTONOMÍA PEDAGÓGICA: POTENCIAL PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Disponer de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) significa la oportunidad de armonizar la utopía con la realidad. Se trata, entre otras cosas, de acercar lo que es a lo que queremos que sea, de transformar los deseos en metas. Puede decirse que aún un deseo, sueño, utopía con la realidad que se prevé pueda ser transformada. Requiere creer que es posible que las personas, así como las instituciones, puedan cambiar, como consecuencia de la acción formativa.

Sin embargo, acercar la realidad a la utopía, reclama como condición imprescindible desplegar un gran sentido práctico. Esto significa, por un lado, ser conocedores de la multifacética, compleja y cambiante dinámica de nuestros centros educativos y de su entorno. Por otro lado, hay que ser conscientes de que es preciso atender las demandas de aprendizaje de una sociedad multicultural, cambiante, con una casi absoluta disponibilidad de información que hay que saber transformar en conocimiento, marcada por las posibilidades de las tecnologías de la comunicación, con graves problemas económicos y de desempleo, y competitiva que, como va dejando fuera del sistema a una considerable cantidad de población, representa un riesgo de segregación social y de conflicto; en consecuencia, cabe plantearse también las necesidades de formación de los individuos para afrontar los retos que representa esta nueva configuración social.

De ahí que consideremos con Gairín (1996: 58) que la *innovación resulta ser una prioridad para el funcionamiento de las instituciones educativas en su intento de cumplir lo mejor posible las exigencias socioculturales que la sociedad demanda*. Y todo ello sin olvidar las necesidades de desarrollo y aprendizaje de cada individuo en todas las dimensiones de la personalidad (cognitiva, ética, estética, emocional, social, física, etc.). Por eso, transitar entre la realidad y la utopía implica abordar, paulatinamente, las innovaciones que se aprecien viables, sin perder el norte, iluminadas por el faro que inspira los valores en los que pretendemos formar a nuestros estudiantes y educarnos nosotros mismos.

Innovaciones que tratan de lograr la calidad educativa para todos y que requieren cambios y mejoras, tanto en los centros como en el sistema educativo. De ese modo, se puede experimentar con diferentes soluciones a problemas de educación, enseñanza y aprendizaje. Algunos de los problemas más frecuentes suelen ser: a) los relacionados con el logro de una convivencia (entre estudiantes, estudiantes-docentes, familias-docentes, centro-entorno) generadora de aprendizajes de valores personales-sociales y actitudes cívicas y democráticas (*aprender a ser y a convivir*) que conformen comportamientos deseables (*aprender a actuar*); b) los que tienen que ver con la mejora de los aprendizajes de saberes en todos los estudiantes, la preocupación por elevar los “bajos niveles” (*aprender para saber*); c) en coherencia con los anteriores, la inquietud por parte de los docentes de encontrar estilos docentes y estrategias de enseñanza efectivas y eficaces; d) formas de ejercer el liderazgo pedagógico desde la dirección para conseguir implicar y comprometer a docentes, familias y, en general, a toda la comunidad en un mismo proyecto educativo; e) la relación fluida y, mutuamente, enriquecedora entre docentes y familias con objeto de caminar aunando fuerzas para la mejor educación personal, social y académica de niños y jóvenes (Fig. 1).



Figura 1. El PEC y la innovación y mejora continua del Centro educativo. Fuente: Navaridas, 2013: 85.

Por eso, los profesionales de la educación, impulsan mejoras estables y sostenidas para que se conviertan en innovaciones, en el sentido que interpreta Gairín (2009); es decir, como cambios institucionalizados promovidos tras el correspondiente debate, asumidos como compromisos institucionales que desembocan en propuestas de mejora estables. En consecuencia,

el acercamiento de la realidad a la utopía pasa por la confección e implementación de proyectos educativos que desembocan en innovaciones (Fig. 1).

Y, precisamente, la innovación educativa es viable si se dispone del *principio de autonomía*. Autonomía pedagógica, de organización, planificación y gestión de los centros educativos. Esta autonomía permite que cada institución educativa pueda definir el modelo de persona que quiere formar en el contexto de una sociedad justa y democrática, la posibilidad de poner los medios adecuados para hacer posible su desarrollo y la responsabilidad de evaluar el proceso seguido y los logros alcanzados con el fin de mejorar de forma continua el proyecto emprendido. La legislación española, en concordancia con Organismos Internacionales tales como OCDE y Comisión Europea, propugna la autonomía de los centros como uno de las medidas clave para mejorar la calidad de la educación (véase LOGSE, 1990, art.2f; LOE, 2006, título V, capítulo II; LOMCE, 2013).

En el nuevo escenario educativo¹, la capacidad de impacto de este principio es enorme y hace posible una reestructuración profunda de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros para la mejora continua de la calidad educativa (objetivo prioritario en nuestro sistema educativo ante la herencia organizativa excesivamente formal de algunos centros docentes²). Aplicar el principio de autonomía en los centros contribuye, por tanto, a incrementar la eficacia y la equidad en la educación, siempre que vaya acompañado de un proceso de rendición de cuentas de los programas desarrollados y de los éxitos alcanzados. No obstante, es preciso señalar el riesgo, como consecuencia de la autonomía, de que se acentúe la desigualdad entre centros. Hacer realidad este enfoque organizativo centrado en la autonomía de gestión, supone un proceso de planificación participativo, integrado y estratégico sobre todos los proyectos y líneas de actuación en el centro. Dicho carácter estratégico conlleva a su vez una fase previa de reflexión conjunta sobre la razón de ser del centro, sus grandes finalidades, el contexto donde se enmarca y los posibles modos de hacer para conseguir los objetivos que se propone, impregnando de este modo un carácter propio y diferenciado al plan institucional. El desarrollo de los procesos educativos requiere organizaciones que *se caracterizan por la unión de esfuerzos para conseguir un objetivo común. Para ello es preciso que las personas colaboren y repartan las funciones coordinando esfuerzos* (Cantón, 2003: 140). En consecuencia, este proceso previo de reflexión compartida sobre la propia realidad educativa, tiene como fin principal la elaboración de un *proyecto educativo* común y de referencia para toda la comunidad educativa. Proyecto que representa *una herramienta que hace posible construir la identidad del centro educativo* (Atienza et al. 2009: 12). De esta manera, se convierte, también, en el *documento rector* que permite gobernar estratégicamente toda la acción educativa en la dirección deseada por la organización (Fig. 2).

1. Desde un punto de vista internacional, los últimos Informes del Proyecto PISA de la OECD (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) vienen a confirmar también la eficacia de la autonomía de los centros en la mejora de la calidad educativa. En este sentido, resulta enriquecedor para el tema que nos ocupa la revisión del trabajo realizado desde la perspectiva de las escuelas de éxito: *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)* (OECD: 2010).
2. Véase al respecto el análisis realizado por Lorenzo (1997: 73) sobre la realidad organizativa de los centros docentes, donde se pone de relieve un fuerte desarraigo contextual de sus proyectos educativos. La concepción docente sobre dichos proyectos se corresponde más con un requisito formal ante la Administración (un trámite de carácter burocrático) que con un trabajo colectivo necesario para el desarrollo y la mejora continua de la calidad educativa en los centros. En un trabajo más reciente sobre esta misma línea de estudio, Marchesi y Martínez (2006) ponen de relieve la necesidad de promover desde las administraciones educativas el principio de autonomía para desarrollar la innovación y la calidad educativa en los centros.

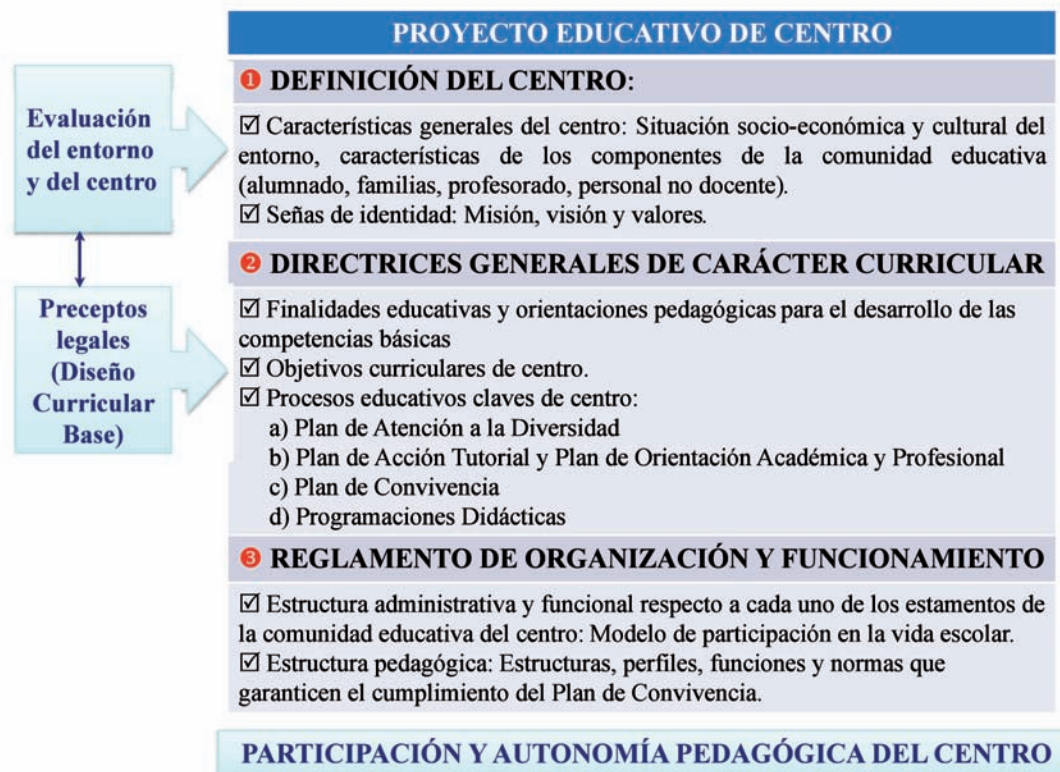


Figura 2. El desarrollo de la autonomía pedagógica: PEC. Fuente: Navaridas, 2013: 89.

Así, tomando el proyecto educativo como referente y, desde la necesaria autonomía, es posible desarrollar de manera coordinada los procesos de concreción y adaptación curricular en las distintas etapas del Centro, las Programaciones Didácticas confeccionadas por el profesorado, así como las diferentes líneas de acción institucional que puedan resultar necesarias para la consecución de los objetivos definidos en el marco de la programación general anual del centro (Plan de Acción Tutorial, Plan de Orientación Académica y Profesional, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Convivencia, Plan de Formación del Profesorado, etc.).³

2. CONTENIDO Y CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Se considera el proyecto educativo como un documento estratégico que, teniendo en cuenta las características y necesidades relevantes del entorno social y cultural del centro, recoge el acuerdo de la comunidad educativa respecto al *modelo de educación* que se sueña, se desea y se pretende promover para la dirección integrada del centro, la evaluación, la innovación y la mejora continua de la calidad y la equidad con el fin de promover la formación y el aprendizaje de todos los estudiantes⁴. El proceso de análisis y reflexión en torno al modelo de educación, según diversos autores (Atienza *et*

3. De acuerdo con el artículo 121.2 de la LOE, el proyecto educativo del centro, además de incorporar la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, respetando el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales del centro.

4. Todos ellos principios básicos que recoge la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y que se desarrollan a lo largo del Título V. "Participación, autonomía y gobierno de los centros".

al., 2009; Navaridas, González y Fernández, 2010; Velasco, 2000), debe abordarse sobre tres cuestiones fundamentales, que darán lugar a la elaboración de los componentes del proyecto:

- Las *señas de identidad* (¿quiénes somos?). Para dotar al proyecto de centro de un carácter estratégico y coherente, el centro debe comenzar por reconocerse como una institución con carácter propio. En consecuencia, es preciso analizar la realidad socioeconómica y cultural de su contexto, evaluar la situación y las características del centro, describir las necesidades y peculiaridades del alumnado, de las familias y del profesorado, así como hacer explícitos los principios ideológicos que definen el carácter propio del centro, y los valores en los que se quiere educar.
- Las grandes *finalidades educativas* (¿qué queremos?). Se trata de reflexionar, debatir y acordar cuáles son los sueños, deseos y utopías que quiere alcanzar la comunidad educativa, a la luz de la realidad detectada en la fase anterior. Pueden manifestarse como finalidades generales, que se refieren a *la misión o razón de ser del centro* y al estado futuro deseado o *visión acerca del cambio esperado*, así como de modo más específico pueden expresarse mediante *objetivos educativos, competencias básicas a desarrollar y orden de prioridades*.
- La estructura y criterios de *organización* del centro (¿cómo nos organizamos?). Se trata de decidir el modo de gestionar la vida de la comunidad educativa que permita ir haciendo realidad los sueños, finalidades y objetivos planteados en la fase anterior. Todo ello se suele plasmar en un documento⁵ en el que se exponen las normas de convivencia, organización y funcionamiento para garantizar la consecución de los resultados previstos en el mismo (fines, objetivos y prioridades). Con carácter general, el reglamento de organización y funcionamiento de los centros debe ser un documento *crystalizado* y consensuado por todos los sectores de la comunidad educativa (Fig. 3).



Figura. 3 Componentes fundamentales del PEC. Fuente: Navaridas, 2013: 93.

5. Documento conocido en muchos centros bajo la expresión abreviada de DOC (Documento Organizativo de Centro).

A continuación, veamos de modo sintético qué características debe cumplir la elaboración de un PEC para que resulte eficaz (Fig. 4).

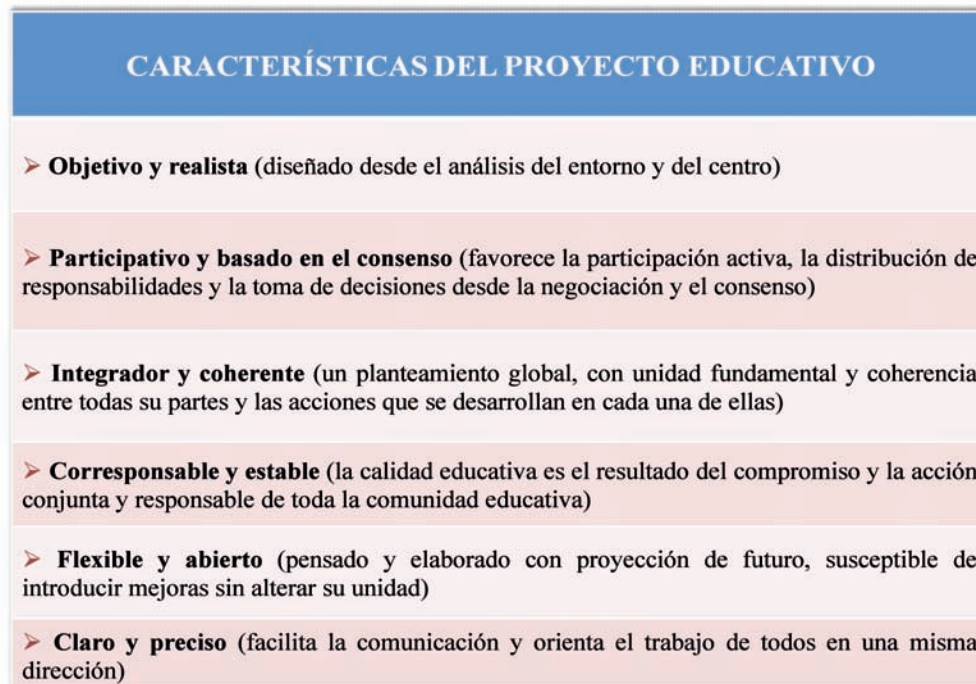


Figura. 4. Características fundamentales en el diseño del proyecto educativo.

Fuente: Navaridas, 2013: 95.

3. LA CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO EN EL MARCO DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

En el ejercicio de la autonomía pedagógica los centros docentes han de gestionar el currículo establecido por la Administración educativa mediante planes de trabajo adaptados a la comunidad educativa. Así, la concreción curricular es un proceso estructurado, coordinado y planificado que incluye diferentes líneas o ámbitos de intervención educativa esenciales a medio/corto plazo para dar una respuesta de calidad a la misión del centro. Dicho proceso de concreción se corresponde con una *cadena de creación de valor* donde todo toma sentido de forma relacionada y guarda coherencia con el compromiso adquirido en el acuerdo de corresponsabilidad del centro.

Entre los diferentes ámbitos y líneas de actuación institucional para el proceso de concreción curricular, los centros recogerán en su proyecto educativo los objetivos curriculares y las directrices generales a seguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, un plan específico de atención a la diversidad del alumnado, un plan de acción tutorial, un plan de convivencia, así como las distintas programaciones didácticas relativas a las enseñanzas impartidas en el centro. (Para una información más completa sobre las decisiones y documentos que forman parte del PEC, véase Navaridas, 2013: 96-107).

Teniendo en cuenta la actuación de otros sectores de la comunidad educativa⁶, en la gestión de los procesos internos de concreción curricular tiene un protagonismo especial el sector profesio-

6. En el proceso de elaboración y aplicación del proyecto educativo, el *consejo escolar* del centro juega un papel fundamental como órgano colegiado de gobierno que posibilita la participación conjunta y efectiva de todos

nal docente a través de diferentes niveles de *participación decisoria*⁷ o consultiva según actúe desde el claustro (órgano colegiado de gobierno y propio para la participación de todos los profesores del centro), desde los órganos de coordinación docente (Equipos de Ciclo, Departamentos, Comisión de Coordinación Pedagógica y cuantos otros determinen reglamentariamente las Administraciones educativas competentes) o del equipo directivo del centro. Así, dada la complejidad organizativa que presentan los centros educativos, donde se combinan muchas y diferentes estructuras docentes, con distintos tipos de competencias y niveles de autonomía, es importante implantar desde el consenso y el trabajo en equipo protocolos de actuación perfectamente cristalizados para asegurar en lo posible la calidad de los procesos educativos del centro (Fig. 5).

Así mismo, hay que tener en cuenta que, para el desarrollo de proyectos que persigan una atención a la diversidad que haga realidad la educación de calidad para todos, es importante tomar como referencia el *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Este *Diseño* plantea tres principios, para que el currículum resulte accesible y no discapacitante y promueva el aprendizaje universal (Centro para la Tecnología Especial Aplicada, CAST, citado en Casanova, 2011: 137-139); éstos son: 1) *Proporcionar múltiples medios de representación* que ofrezcan amplitud de caminos que faciliten la accesibilidad curricular; 2) *Proporcionar múltiples medios de acción y expresión* (verbal, icónica, gestual, etc.); 3) *Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso* con el propio aprendizaje.

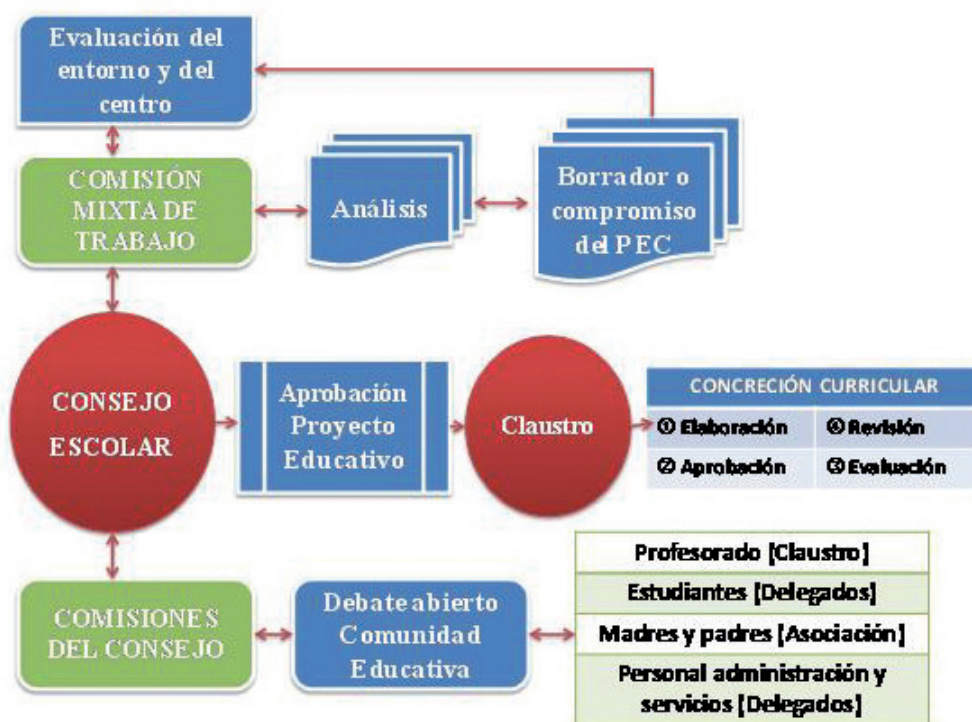


Figura 5. Proceso general de elaboración y desarrollo del proyecto educativo del centro.

Fuente: Navatidas, 2013:108.

los miembros de su comunidad educativa, tanto en la definición de su propio estilo de vida como en la aprobación, el control y la gestión de sus recursos y líneas de acción (LOE, art. 127).

7. Según Velasco (2000: 119), la *participación decisoria* es aquella que más comúnmente se relaciona con el hecho de participar, y se refiere, como su nombre indica, a tomar la decisión discutiendo con los otros miembros del grupo, con el fin de adoptar la mejor solución mediante una decisión consensuada o, a veces, por votación.

4. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, DESDE UN MODELO INCLUSIVO, EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

La diversidad de estudiantes es una realidad en los centros y aulas. Sin embargo, su interpretación entre la comunidad científica y educativa no es, ni ha sido, unánime. Y, precisamente, reflexionar, aprender, explicitar y acordar su significado por parte de los docentes es fundamental; sobre todo, por los presupuestos educativos y consecuencias que conlleva en el diseño y desarrollo de los modelos educativos que sustentan los PEC. Así, se identifica, o se ha identificado, la diversidad con discapacidad o, en general, con la “no normalidad”, o con la dificultad que experimentan algunos estudiantes, o con la presencia en algunos otros de lo que se ha dado en llamar *necesidades educativas especiales*; pensamientos de esta naturaleza tienden a generar modelos que, lejos de incluir, excluyen, segregan, con la pretendida intención declarada de que así se les educa mejor y son más adecuados “para ellos” y que suelen pensar en las limitaciones, discapacidades o dificultades como inherentes al propio sujeto que las padece. Sin embargo, hay otra tendencia en la interpretación de la diversidad que asume la concepción de que todos los estudiantes son diferentes. Concebir la diversidad como diferencia implica aceptar que todas las personas tenemos características que nos asemejan y otras que nos hacen diferentes, con competencia para unas actividades e incompetencia para otras, con cualidades y limitaciones: *Reconocer la diversidad como diferencia, entre las personas y en la misma persona ante distintas tareas, supone valorar la diversidad y atenderla para, en unos casos, estimular sus potencialidades y, en otros, para circunvalar sus dificultades* (Jiménez Trens y García García, 2013: 201). Entender la diversidad como diferencia tiene tres importantes consecuencias: 1ª) evita expectativas reducidas acerca del rendimiento o comportamiento de una persona; 2ª) cambia la inacción por la atención a la capacidad de mejora de las personas mediante las actuaciones educativas más adecuadas; y 3ª) extiende la creencia de que la atención a la diversidad puede disminuir el fracaso de nuestras escuelas. Este concepto de diversidad es compatible con el de “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2000) que se revela como útil para crear y desarrollar proyectos y prácticas inclusivas; estas barreras se definen como aquellas dificultades que los estudiantes encuentran en su interacción con el contexto; por tanto, se entiende que las dificultades no radican sólo en el sujeto que las experimenta sino también y principalmente en el contexto escolar y social con sus políticas, culturas, actitudes y prácticas, que son las que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación. De este modo, los centros pueden sentirse responsables de buscar la manera más adecuada de eliminar o minimizar esas barreras para que puedan alcanzar el éxito escolar, pueden dedicar el trabajo y esfuerzo docente, en lugar de a clasificar a los estudiantes, a identificar las posibilidades de logro que cada sujeto tiene en cada periodo de su vida y minimizar los efectos de sus limitaciones. Esto es posible en los proyectos que se decantan por modelos de educación inclusiva. Proyectos en los que se ha de decidir, priorizar y, sobre todo, poner en práctica los planes que cada comunidad de enseñanza y aprendizaje considere necesarios, una vez que haya hecho análisis de sus fortalezas y debilidades. Y que cada integrante se sienta comprometido e imprescindible en la realización de los proyectos de mejora, donde los docentes consideren las dificultades de aprendizaje que experimentan sus estudiantes como retos para enriquecer la propia enseñanza. Asimismo, es preciso disponer de una organización de centro y de aula que hagan viable y funcional la atención educativa a todo el alumnado, adaptándola a las diferencias individuales, trabajando de modo colaborativo. De igual modo, es preciso prestar atención al diseño curricular en todas sus fases para que permita la práctica de una enseñanza que se adapte a las aptitudes de cada estudiante; protagonistas imprescindibles son los docentes; que estos sean competentes para crear un clima de inclusión y participación sin dejar a nadie al margen, así como que sean capaces de

adaptar la enseñanza cotidiana a los diferentes perfiles de todos los estudiantes, conociendo sus aptitudes, sus necesidades y motivaciones, sin recurrir a “etiquetar” y “catalogar”, extrayendo de cada uno de ellos lo mejor de sí mismos. Por último, no puede olvidarse la necesaria implicación y participación de las familias. En cualquier caso, es importante que los centros docentes intenten hacer realidad el logro del máximo aprendizaje para todo el alumnado de modo compatible con su bienestar emocional.

En cualquier caso, conviene tener presente que todo modelo de intervención adaptado a la diversidad, parte del diagnóstico de las aptitudes relacionadas con los objetivos a conseguir con una única finalidad: elegir el método educativo que se ajuste a su forma de aprender con éxito en contextos regulares de aula, lo que queda lejos de seleccionar a estudiantes con características determinadas para vías diferenciadas. En la medida que se disponga de varios métodos para un mismo objetivo, el sistema se concebirá, a priori, como más inclusivo porque más que hacer que el estudiante tenga que adaptarse al método educativo, sea el procedimiento educativo el que sea elegido para que se adapte a la forma de aprendizaje del estudiante. Para que esto sea posible, es necesario que toda la comunidad educativa parta de una actitud positiva hacia la diversidad, una comunidad educativa colaborativa, un sistema de apoyo facilitador y una organización flexible (García-García, 2005). Básicamente todo modelo de intervención inclusiva se fundamenta en:

1. Evaluación del contexto educativo (actitudes de la comunidad hacia la diversidad, resultados académicos, recursos, espacios, entorno...) y de las características del alumnado de forma que el modelo se adecue a las necesidades reales del centro y sus circunstancias.
2. Desarrollo de un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que se centre en el éxito de todos los miembros de su centro, sintiéndose aceptados y valorados, iguales a la vez que diferentes.
3. Agrupamiento heterogéneo de los estudiantes: se asume la diferencia para desarrollar aptitudes básicas y transferibles partiendo de sus características particulares a la vez que el aprendizaje tutelado por cualquiera de sus iguales.
4. Trabajo colaborativo de los profesionales del centro, coordinados por el equipo de orientación dirigido a sustentar una red de apoyo para atender al estudiante que lo necesite dentro del aula, plasmado en un proyecto educativo inclusivo.
5. Un entorno flexible y dinámico que modifique su currículum para responder a las necesidades de todo su alumnado a la vez que cambie en la medida que cambian las necesidades y progreso de los estudiantes con los recursos de los que dispone el centro educativo.
6. La relativización y relajación del tiempo educativo donde se apuesta por la calidad más que por la cantidad, donde recobrar todo su sentido la adquisición de aprendizajes en ciclos educativos, periodos suficientemente largos para la adquisición de competencias básicas, o los sistemas no graduados donde lo importante es la consecución minimizando el cuándo. En uno y otro caso el plan educativo se basa en el individuo, no en el grupo, y la evaluación en su progreso y logro individual de las competencias y aptitudes particulares.
7. Análisis, selección y elaboración de materiales variados centrados en los objetivos del plan curricular y de la diversidad del alumnado, optimizando todos los recursos en pro del éxito educativo de todos los estudiantes.

Con estos presupuestos cabe plantearse la necesidad de diseñar el plan de atención a la diversidad, como parte integrante del proyecto educativo de centro, que debe reflejar los acuerdos debatidos y alcanzados por la comunidad educativa. El plan de atención a la diversidad representa, por tanto, una oportunidad para incentivar y promover procesos de reflexión conjunta y tomar acuerdos para promover el modelo de educación que responda a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. El plan de atención a la diversidad (PAD), según normativa (*Orden EDU/849/2010*), ha de regirse por los principios de normalización e inclusión. En él se incluirán medidas curriculares y organizativas flexibles y adaptadas a la realidad del centro para la atención integral al alumnado. Asimismo, el PAD debe contener un *plan de acogida* para facilitar la integración, participación e implicación de los “recién llegados”. El plan contemplará *medidas de carácter general, ordinarias y extraordinarias* (*Orden EDU/849/2010*, art. 6).

Las medidas *generales* se refieren a la organización general del centro. Se contemplan las siguientes: 1) organización de grupos de alumnos; 2) estrategias que favorezcan la accesibilidad universal e incentiven la activa participación del alumnado en el aprendizaje (acceso a espacios, al currículo y a los recursos; actividades de acogida; promoción de acciones dirigidas a la socialización del alumnado y a la valoración de la diversidad; organización de los apoyos y actividades de refuerzo; prevención del absentismo y el abandono escolar prematuro); 3) acción tutorial y orientadora; 4) utilización de espacios; 5) coordinación y trabajo conjunto entre los distintos profesionales y colaboradores; 6) participación de agentes externos al centro en actuaciones de carácter socioeducativo; 7) acciones de orientación, formación y mediación familiar.

Las medidas *ordinarias* se refieren a las actuaciones con un alumno o grupo de alumnos, concretando la aplicación de las medidas generales a las necesidades individuales. Entre otras, se consideran las siguientes: 1) prevención y detección de las dificultades de aprendizaje; 2) aplicación de medidas de refuerzo y apoyo; 3) atención individualizada; 4) adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje; 5) establecimiento de diferentes niveles de profundización de los contenidos; 6) apoyo en el aula; 7) desdoblamiento de grupos y agrupamientos flexibles; 8) selección y aplicación de diversos recursos y estrategias metodológicas; 9) adaptaciones no significativas del currículo; 10) adaptación de materiales curriculares; 11) actividades de evaluación adaptadas al alumnado; 12) optatividad en Educación Secundaria Obligatoria.

Como medidas *extraordinarias* se contemplan las siguientes: 1) adaptaciones curriculares significativas; 2) programas de diversificación curricular (ESO); 3) programas de cualificación profesional inicial; 4) flexibilización del periodo de escolarización para el alumnado con altas capacidades; 5) Otras, en aplicación del principio de autonomía organizativa de los centros.

RESUMEN

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) se entiende como un documento estratégico clave para la mejora de la calidad del sistema educativo. Su elaboración exige que la comunidad educativa reflexione, debata y tome acuerdos acerca del modelo educativo y de enseñanza-aprendizaje que se va a promover, creando el marco organizativo que lo haga viable. Para iniciar su elaboración, hay que partir de un análisis del centro y de su entorno que permitirá identificar recursos y necesidades para establecer planes de mejora de acuerdo a las prioridades. De este modo, el PEC implica el desarrollo de procesos de innovación y mejora, sometidos a evaluación. Evaluación para reorientar el proceso en función de resultados. Los procesos de innovación son posibles debido al reconocimiento del principio de autonomía; aplicarlo, permite contribuir a construir la identidad del centro. Se aborda, también, en el presente capítulo el contenido, componentes y características básicas a tener en cuenta en el diseño del PEC, así como la con-

creación del currículo establecido por la Administración, mediante planes de trabajo adaptados a la realidad. De acuerdo con el reconocimiento de la diversidad, se proponen fundamentos de intervención didáctica inclusiva para atenderla y se proponen pautas para la elaboración del correspondiente Plan de Atención a la Diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ATIENZA, E. *et al.* (2009). *Del Proyecto Educativo a las programaciones de aula: la incorporación de las competencias básicas a la práctica educativa*. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. Cuadernos de Educación de Cantabria, 7.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CANTÓN, I. (2003). “La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17 (2), 139-165).
- CASANOVA, M. A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- GAIRÍN, J. (1996): *La investigación en Organización Escolar*. En J. GAIRÍN: Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, 1996, Tarragona, pp. 53-106.
- GAIRÍN, J. (2009): “Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro”. En J. PAREDES y A. de la HERRÁN (coords.): *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, pp.21-48.
- GARCÍA, GARCÍA M. (2005) (2005): «Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes». En C. JIMÉNEZ (coord.): *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, Madrid: Pearson Educación, pp. 3-31.
- JIMÉNEZ TRENS, M. A. y GARCÍA GARCÍA, M. (2013): “Diversidad y educación inclusiva: modelos de intervención didáctica”. En F. NAVARIDAS (coord.): *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve Ediciones, pp 197-256.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenamiento General del Sistema Educativo* (BOE, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE, 10 de diciembre de 2013).
- LORENZO, M. (1997): “La Administración Educativa y el Centro Escolar”. En M. LORENZO (coord.): *La Organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid. Universitas.
- MARCHESI, A. y MARTÍNEZ, R. (2006): *Escuelas de éxito en España. XXI Semana Monográfica de Educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- NAVARIDAS, F; GONZÁLEZ, L. y FERNÁNDEZ, R. (2010): *La excelencia en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- NAVARIDAS, F. (coord.) (2013): *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve Ediciones.
- NAVARIDAS, F. y JIMÉNEZ TRENS, M. A. (2013): “El proyecto educativo: referente clave de los procesos educativos del centro”. En F. NAVARIDAS (Coord.): *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve Ediciones, pp. 81-110.

OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices* (Volume IV). <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>> (Fecha de consulta: 03/10/2011).

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (BOE 6 de abril de 2010).

VELASCO, J. L. (2000): *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*. Pamplona: EUNSA.

LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DE COMPETENCIAS Y LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Fermín Navaridas Nalda

OBJETIVOS

- Utilizar con eficacia el campo conceptual y terminológico básico en torno a la programación didáctica, incluyendo una visión propia y fundamentada sobre la base de dichos conceptos.
- Explicar las funciones y características básicas de la programación didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Exponer las líneas directrices para elaborar una programación didáctica a partir de competencias.
- Elaborar un sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje teniendo en cuenta los criterios de validez y fiabilidad.

INTRODUCCIÓN

Si la acción pedagógica quiere llevar a la práctica proyectos educativos con ciertas garantías de calidad en cualquiera de las etapas o niveles de un centro, la programación didáctica se nos presenta como una eficaz metodología de trabajo docente para hacer realidad las intenciones o finalidades educativas previstas en los mismos. Convencidos de su importancia para una gestión docente de calidad, en este capítulo tratamos de explicar de forma resumida todos los pasos que integran este proceso específico de planificación, así como la manera general de llevar a cabo cada uno de estos pasos.

No obstante, y antes de adentrarnos en las directrices básicas para la programación didáctica, consideramos necesario en este capítulo dedicar un primer apartado a esclarecer los distintos matices y usos en torno al campo conceptual que comprende la programación didáctica, con el fin fundamental de llegar a un significado común en la comunidad de práctica en que se

empleará, comprender sus funciones y reconocer las características que debe de cumplir ante el reto de la calidad del aprendizaje. Las siguientes páginas explican y describen cada uno de los puntos señalados más arriba y presentan gráficos y ejemplos con el fin de mejorar la comprensión de los mismos.

1. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: CONCEPTOS BÁSICOS

La actividad docente en un centro o institución educativa, al igual que cualquier otra actividad humana con cierto nivel de complejidad, para desarrollarse con suficiente grado de eficacia debe ser previamente programada. En el ámbito concreto de la enseñanza, esta programación conlleva la necesidad de establecer un primer proceso de reflexión docente sobre las finalidades, aspectos esenciales o *competencias* que el proyecto educativo del centro contempla en su misión como prioritario para la formación de sus estudiantes (*¿para qué y por qué realizar este plan de intervención?*).

De acuerdo con la OECD (2005), por competencia entendemos la capacidad que demuestra una persona para afrontar demandas complejas y llevar a cabo con eficacia distintas tareas en contextos diversos y auténticos (educativo, social, familiar, profesional, personal). Respecto a la actividad educativa del estudiante, su desarrollo y puesta en práctica requiere un proceso interno de regulación y control de habilidades, destrezas, conocimientos, valores, actitudes, emociones, así como de otros componentes socioculturales y de comportamiento adquiridos de su contexto habitual y que resultan pertinentes activar de forma conjunta en un momento y circunstancias determinadas (Fig. 1).

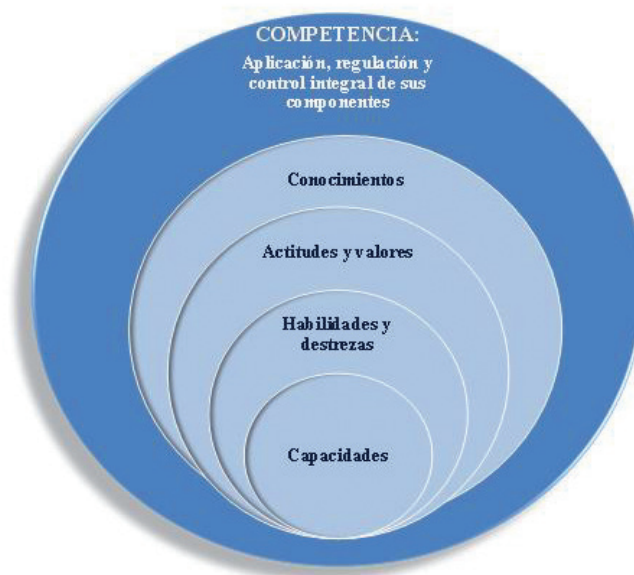


Figura 1. Principales componentes de una competencia. Fuente: Navaridas, 2013: 28.

La selección y descripción detallada de aquellos aspectos esenciales o competencias fundamentales que el centro desea para la formación de sus estudiantes en cada curso, ciclo o etapa definen el punto de partida de la programación didáctica (Fig. 2). Desde esta perspectiva, la *programación didáctica* puede entenderse como un proceso docente que tiene la finalidad de transformar las competencias fundamentales o intenciones educativas (fundamentadas y defini-

das de forma explícita en el proyecto educativo del centro) en objetivos de aprendizaje, establecer un sistema metodológico válido y coherente para su desarrollo y fijar un plan de evaluación para garantizar la calidad del proceso educativo programado y los resultados de aprendizaje obtenidos en el mismo.



Figura 2. Elementos claves de la programación didáctica. Fuente: Navaridas, 2013: 176.

Partiendo del esquema anterior, los objetivos son los elementos de la programación encargados de transformar en resultados finales de aprendizaje las necesidades formativas percibidas o detectadas en términos de competencias en el proyecto educativo correspondiente. Dicho de un modo más sencillo, los *objetivos* son resultados relevantes¹ de aprendizaje que se espera que los estudiantes consigan al terminar un curso o periodo formativo y que, en algún momento, es necesario evaluar para garantizar su eficacia. De esta forma, en su formulación puede observarse dos componentes básicos (Fig. 3):

1. La acción: indica el resultado futuro que se desea conseguir, poniendo como sujeto de esta acción al estudiante.
2. Consideraciones: proporciona información sobre condiciones, nivel de logro, matices, recursos o criterios que deben considerarse en la acción.

1. Como acierta a decir Blanco (2008: 8), "la educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es también pertinente; es decir, si no considera las diferencias para aprender que son fruto de las características y necesidades de cada persona; las cuales están, a su vez, mediatizadas por el contexto social y cultural en que viven".

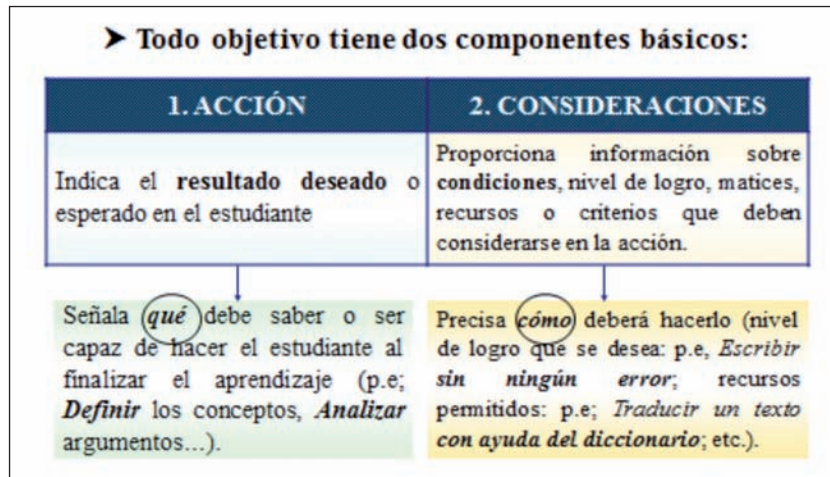


Figura 3. Los objetivos de aprendizaje en la programación didáctica. Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que los objetivos de aprendizaje son el elemento más importante de la programación didáctica y en función de ellos están todos los demás. En su formulación expresan una exigencia respecto a la actividad didáctica de los profesores. El núcleo de esta exigencia es que todas las decisiones didácticas y actividades programadas por el profesor deben tener como centro de atención el proceso de aprendizaje y fundarse en el compromiso de la persona del estudiante.

Para terminar con este apartado, y desde un perspectiva funcional en el seguimiento y control de la calidad del proceso educativo programado, es necesario distinguir entre evaluar, calificar y medir (Fig. 4). En el marco de la programación didáctica, estos conceptos se encuentran estrechamente relacionados y su confusión puede repercutir negativamente en todo el proceso establecido, sobre todo como punto de partida en la toma de decisiones para la mejora continua de la actividad didáctica. En este sentido, es preciso recordar que el concepto de *evaluación* es más amplio que el de calificación. A grandes rasgos, evaluar es comprobar si se han conseguido y en qué grado los objetivos de aprendizaje propuestos en el programa, independientemente de que se califique o no se califique a los estudiantes (juicio de valor atribuido a cada estudiante, o evaluación sumativa referida al rendimiento propio del estudiante). Para poder comprobar es necesario recabar información con instrumentos de medida válidos, de manera que podamos analizar e interpretar correctamente los datos e informar a las personas interesadas de los resultados sin matices subjetivos (criterio de fiabilidad).

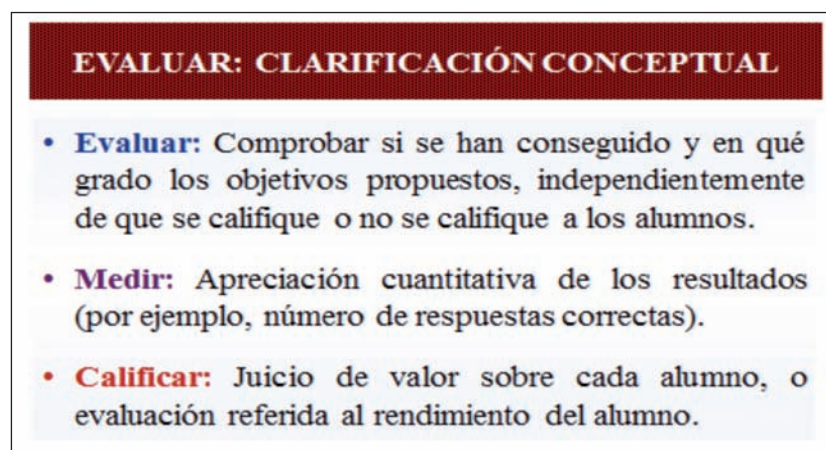


Figura 4. Distinción entre evaluar, medir y calificar. Fuente: Elaboración propia.

2. FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Como hemos visto con anterioridad, el proceso de elaboración de la programación didáctica es una ocasión única para que los profesores realicen un ejercicio de reflexión crítica sobre su propia práctica docente, la realidad educativa en donde se enmarca, las necesidades e intereses de aprendizaje de sus estudiantes y, de este modo, tomen de decisiones estratégicas y coherentes con los principios y finalidades del modelo educativo del centro.

En esta línea de pensamiento, más allá de vivir la programación didáctica como un proceso burocrático de obligado cumplimiento por parte de todos los profesores en los centros, debe ser concebida como una magnífica oportunidad para el cambio, la mejora educativa y el desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, la reflexión que ejerce cada profesional con su propia práctica es un ejercicio de coherencia que debe compartir y comunicar a todos los profesores y agentes implicados en el proceso formativo, facilitando la coordinación y el trabajo colaborativo hacia los mismos fines e intenciones educativas. Por supuesto, debe comunicar a los propios estudiantes y sus familias los objetivos de aprendizaje esperados durante el proceso formativo, así como informarles sobre los modos de hacer y los recursos necesarios para hacer posible su desarrollo y el sistema adoptado para evaluar el grado de consecución de los mismos. Hacer conscientes a los alumnos de este compromiso docente facilitará y orientará sin duda su actividad de estudio y mejorará su motivación hacia los resultados de aprendizaje.

Del mismo modo, en este ejercicio de reflexión docente para la programación de la actividad didáctica, una descripción clara y precisa de lo que tienen que hacer los estudiantes para demostrar la consecución de las competencias o finalidades definidas en el modelo educativo del centro (es decir, la formulación de los resultados de aprendizaje esperados en el proceso formativo), determinará en buena medida la selección y estructuración del contenido curricular, la selección de estrategias didácticas adecuadas para su desarrollo, así como el sistema de evaluación válido para comprobar el grado de consecución de dichos propósito o fines educativos por parte de los estudiantes.

Por último, en la medida en que la programación didáctica supone un compromiso profesional docente que aprueba el claustro de profesores del centro, facilita la autoevaluación del propio profesor para la innovación y mejora continua de la práctica educativa y la rendición de cuentas con las personas o instituciones que tiene obligaciones o responsabilidades contraídas.

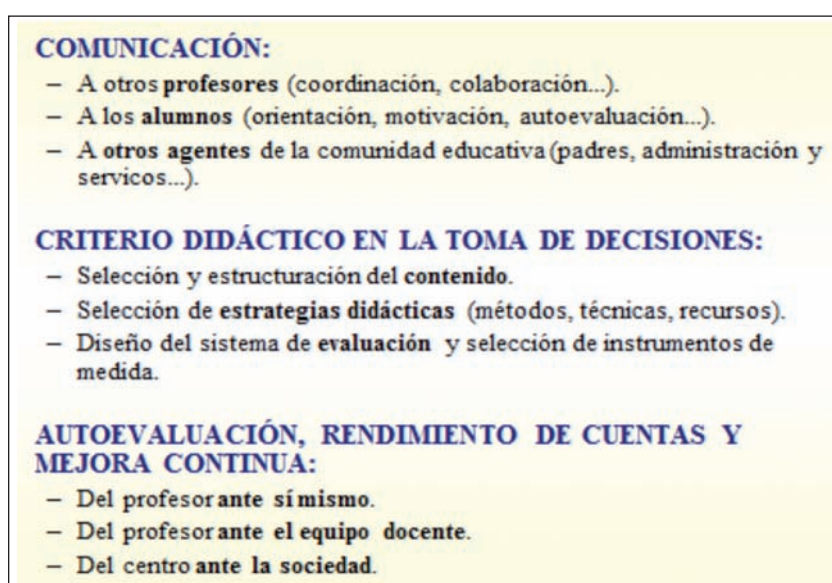


Figura 5. Funciones de la programación didáctica. Fuente: Elaboración propia

Desde un enfoque de calidad, el diseño de la programación didáctica debería caracterizarse por unos indicadores básicos como los que siguen a continuación:

- *Unidad fundamental* en su estructura (al plantearse sus componentes como un todo lógicamente interrelacionado desde la confluencia de intereses y necesidades de aprendizaje identificadas en el proyecto educativo del centro), *coherencia interna* entre sus objetivos de aprendizaje y las estrategias adoptadas para llevarlas a cabo y una *secuencia* armónica en su planteamiento (las etapas o fases sucesivas deben proceder de acuerdo a la dinámica general del aprendizaje).
- *Flexibilidad y apertura* (al admitir desde su evaluación y seguimiento los reajustes que sean necesarios para la mejora continua sin quebrantar o alterar la unidad básica del plan y la continuidad de su planteamiento docente).
- *Objetividad y realismo* de su propuesta educativa (al fundamentarse desde el análisis de las finalidades educativas del centro, la situación de partida de los estudiantes, los recursos y los tiempos disponibles, etc.)
- *Precisión y claridad* (para que pueda cumplir con su función de guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, para evitar ambigüedades en su función de comunicación, para facilitar los procesos de coordinación).

Unidad fundamental, coherencia y secuencia.
Flexibilidad (susceptible de introducir mejoras sin romper la unidad fundamental).
Objetividad y realismo.
Precisión y claridad.

Figura 6. Características de la programación didáctica. Fuente: Elaboración propia.

3. LA PROGRAMACIÓN DESDE COMPETENCIAS: DIRECTRICES BÁSICAS EN SU PROCESO DE ELABORACIÓN

Después de un primer proceso de reflexión docente sobre el propio contexto educativo, y tras analizar la materia de aprendizaje en un marco de circunstancias y condiciones concretas, como ya señalamos en otro trabajo (Navaridas, 2013: 180-183) el profesorado debe iniciar el diseño de la acción formativa tomando decisiones importantes y fundamentadas sobre los siguientes elementos del currículo (Fig. 7):

- 1) ¿Cuáles son los objetivos o resultados pretendidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje? (Definición del nivel de metas a lograr) ¿Por qué y para qué han de proponerse tales objetivos? (Exposición de motivos y finalidad que se persigue: Competencias básicas para la formación integral del alumnado).
- 2) ¿Qué contenidos o experiencias de aprendizaje han de desarrollarse para facilitar la consecución de estos objetivos? (Selección de contenidos necesarios y relevantes para el logro de las competencias explicitadas en los objetivos).
- 3) ¿Cómo facilitar dichas experiencias o resultados de aprendizaje durante la actividad didáctica? (Determinación estratégica de los métodos, técnicas y recursos más pertinentes de acuerdo con los objetivos de aprendizaje esperados).

- 4) ¿Cuándo desarrollar las distintas etapas o unidades de la actividad didáctica para dar continuidad, secuencia y progresión a la dinámica normal del aprendizaje? (Organización temporal del conjunto de actividades consideradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje).
- 5) ¿Qué es importante evaluar? (Concreción de los ámbitos y elementos esenciales del contexto de entrada o *input*, del proceso y de los resultados de aprendizaje) ¿Para qué: Para comprobar, informar, calificar, motivar, mejorar, investigar...? (Según el propósito de la evaluación, la selección de los criterios de mérito, de valor, así como los indicadores que permitan comprobar de un modo objetivo y relevante si se han conseguido y en qué grado los resultados esperados) ¿Cómo y cuándo evaluar? (Planificación de los procedimientos de actuación a partir de criterios de validez y de fiabilidad. Organización temporal de la actividad evaluadora. Control y seguimiento).



Figura 7. Directrices básicas en el proceso de elaboración de la programación docente.

Fuente: Navaridas, 2013: 183.

4. LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Para dotar de un verdadero carácter estratégico a la evaluación y garantizar en lo posible su eficacia, es necesario que el profesor planifique de forma consciente e intencional todo el proceso de comprobación a realizar. Además, es obligado que dicho plan se conciba como un elemento esencial y consustancial de la propia programación didáctica a la que nos hemos referido en el apartado anterior (formando parte integral de la estrategia global del profesor en su actividad didáctica, y en perfecta armonía y estrecha relación con el resto de elementos curricu-

lares que la forman), concretando y especificando toda la acción evaluadora por lo que tiene de condicionante en el comportamiento del estudiante (en la motivación, en el esfuerzo, en lo que estudia, en el cómo lo estudia, en el cuándo lo estudia, etc.) y, en consecuencia, sobre los resultados de aprendizaje que se derivan de dicho proceso (nivel cognitivo, logro de competencias). En este sentido, conviene recordar que lo que hace el estudiante durante su actividad de estudio es lo que más y mejor explica la calidad de lo que aprende (Biggs, 2005: 19; Morales, 1998: 24).

Una técnica muy utilizada para la planificación estratégica de la evaluación es la tabla de especificaciones. Como puede observarse en el modelo que ejemplificamos más adelante (Fig. 8), la tabla de especificaciones es básicamente un cuadro de doble entrada formado por filas y columnas que, al cruzarse ambas, tienen como resultado unas casillas que denominamos cuadros de especificaciones. En dichos cuadros se especifica de la forma más precisa posible los requisitos, criterios, indicadores y recursos que el profesor considera necesarios para evaluar el aprendizaje bajo unas condiciones básicas de control (especialmente, en todo lo relativo a la *validez* de los instrumentos utilizados para recoger los datos y la *fiabilidad* de los resultados obtenidos mediante los mismos), dejando claro los límites o niveles mínimos de aprendizaje esperados en cada caso.

Competencias		Objetivos		Contenidos: Unidad I			Procedimiento		Control
Tipo	Procesos requeridos	Niveles de aprendizaje (Resultados esperados)		Tema 1 (20 %)	Tema 2 (30%)	Tema 3 (50 %)	Preguntas por objetivo	Instrumento de medida	
Cognitivas	Conocer	- Definir - Identificar - Nombrar	5 %	(4 x 0.20) 0.8	(4 x 0.30) 1,2	(4 x 0.50) 2	(80 x 0.05) 4	•Prueba objetiva	De manera continua durante el desarrollo de cada tema. Con carácter sumativo, al finalizar la unidad didáctica.
	Comprender	- Predecir - Diferenciar - Asociar	10 %	(8 x 0.20) 1,6	(8 x 0.30) 2,4	(8 x 0.50) 4	(80 x 0.10) 8	•Prueba objetiva	
	Aplicar	- Resolver - Calcular - Construir	10 %	(8 x 0.20) 1,6	(8 x 0.30) 2,4	(8 x 0.50) 4	(80 x 0.10) 8	•Ejercicios prácticos	
	Analizar	- Comparar - Clasificar - Contrastar	20 %	(16 x 0.20) 3,2	(16 x 0.30) 4,8	(16 x 0.50) 8	(80 x 0.20) 16	•Prueba objetiva •Ejercicios prácticos	
	Sintetizar	- Integrar - Crear - Diseñar	25%	(20 x 0.20) 4	(20 x 0.30) 6	(20 x 0.50) 10	(80 x 0.25) 20	•Ejercicios prácticos	
	Evaluar	- Juzgar - Argumentar - Decidir	30 %	(24 x 0.20) 4,8	(24 x 0.30) 7,2	(24 x 0.50) 12	(80 x 0.30) 24	•Escala de valoración •Discusión de grupo	
				TOTAL PREGUNTAS			80		

Figura 8. Modelo de planificación de la evaluación del aprendizaje. Fuente: Navaridas, 2013: 189.

RESUMEN

La calidad educativa es posible cuando los centros docentes planifican sus procesos y actividades teniendo en cuenta los contextos en que van a tener lugar y los principios educativos en los que se inspiran, y cuando esa planificación se hace desde las necesidades educativas de sus alumnos. Es por esto que en el capítulo se dedica un apartado especial a la programación

didáctica como herramienta que permite a los profesores tomar decisiones bien alineadas con las intenciones o finalidades educativas del Centro.

En esta misma línea de pensamiento, y dentro del proceso de planificación docente, es necesario contemplar la evaluación como un proceso de mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde la diversidad, la corresponsabilidad y la adecuación, considerando en la evaluación su función de investigación, es decir, como una oportunidad para la reflexión sobre la práctica educativa. Sólo cuando los profesores son capaces de arbitrar procesos de reflexión sobre aspectos fundamentales de su práctica –enseñanza y la actividad del profesor o el aprendizaje- y aprovechan los resultados de esa reflexión para mejorar dicha práctica, se encuentran en condiciones de gestionar las demandas de calidad que plantean la sociedad en general y la comunidad educativa en particular y de dar una respuesta apropiada a las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, R. (2008): *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*: Madrid: Narcea.

MORALES, P. (1998): *Evaluación y aprendizajes de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

NAVARIDAS, F. (2013): “La gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos”. En F. NAVARIDAS (coord.): *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve Ediciones.

OECD (2005): *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Paris: OECD.

GESTIÓN DE LA CALIDAD E INDICADORES EN CENTROS ESCOLARES

Leonor González Menorca
Emma Juaneda Ayensa
Carlos González Menorca

OBJETIVOS

- Conocer los elementos básicos de gestión para mejorar la calidad en los centros escolares.
- Comprender la importancia de satisfacer necesidades y expectativas de los grupos de interés de los centros escolares.
- Conocer los pasos a dar para diseñar un sistema de gestión de la Calidad, según modelos normativos y de excelencia.
- Conocer y reflexionar el concepto y aplicación de “indicadores de calidad”: en función del formato y en función del contenido.

INTRODUCCIÓN

Hablar de calidad en centros escolares no es algo nuevo, Aristóteles en su libro Política ya señalaba que “...el legislador debe tratar de manera muy especial la educación de los jóvenes...puesto que el fin de toda la ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos...”, aunque es en la época de la Ilustración cuando se notan los mayores avances ya que es una época en la que rige la constante de querer acabar con la ignorancia con la mayor rapidez y eficacia posible.

En la actualidad es un tema de gran relevancia, puede que sea derivado de la influencia de los distintos medios de comunicación, asociaciones para la mejora de la gestión o a que los usuarios de sus servicios cada vez tienen mayor información. Pero el hecho es que sea uno u otro el motivo es necesario hacer un autoanálisis y reorientar permanentemente los objetivos para de esta forma ir mejorando, caminar hacia la excelencia. Es decir, no actuar solo cuando se vea que algo no funciona o está fallando sino adelantarse a los problemas que puedan surgir. Para lo cual debe haber una alta implicación de todas las personas que trabajan.

La relevancia que la calidad está teniendo en la actualidad en la gestión de centros escolares ha transformado radicalmente la manera de gestionarlos. Hablar de calidad no es algo nuevo, Aristóteles en su libro *Política* ya señalaba que "...el legislador debe tratar de manera muy especial la educación de los jóvenes...puesto que el fin de toda la ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos...", aunque es en la época de la Ilustración cuando se notan los mayores avances ya que es una época en la que rige la constante de querer acabar con la ignorancia con la mayor rapidez y eficacia posible.

Los centros escolares implantando un sistema de calidad integrarán responsabilidades, nuevas formas de realizar las tareas, procedimientos, procesos y recursos de una organización con el objetivo de conseguir una gestión orientada a la satisfacción de sus usuarios.

En este camino hay varios organismos que velan por estas cuestiones de calidad, encargándose de normalizar, certificar, promocionar, elaborar herramientas y/o reconocer sistemas de calidad

1. CONCEPTO DE CALIDAD EN UN CENTRO ESCOLAR

El término calidad se emplea, en numerosas ocasiones, en los centros escolares pero pocas con el mismo significado. Suele relacionarse calidad con un servicio excelente, con la imagen que proyecta, con la publicidad, etc., de aquí la conveniencia de aclarar el significado así como su evolución. No hay una definición única del término calidad y tras la revisión de definiciones realizadas por distintos autores, entendemos por calidad:

1. El grado de satisfacción que ofrecen las características del producto o el servicio con relación a las necesidades, exigencias y expectativas del consumidor.
2. El conjunto de todas las propiedades y características de un producto o servicio que son apropiadas para cumplir las exigencias del mercado al que va destinado.
3. El grado de adecuación de un determinado producto o servicio a las expectativas del usuario o a ciertos parámetros tecnológicos o científicos expresados mediante normas concretas.

Ambos objetivos de la calidad, la satisfacción de las necesidades del consumidor y la conformidad con las especificaciones del diseño, los sintetiza Ishikawa: "Trabajar en calidad consiste en diseñar, producir y servir un bien o un servicio que sea útil, lo más económico posible y siempre satisfactorio para el usuario".

Diferentes estudios demuestran que los centros escolares son organizaciones con unas características particulares, no solo por pasar allí varias horas los alumnos sino también por ser un ambiente que influye en su desarrollo intelectual y personal. Así que hablar de calidad en un centro es hablar de ayuda en el progreso académico de los estudiantes, de responsabilidad, de equidad, de innovación, de buen comportamiento, de habilidades y competencias, de liderazgo, de participación, motivación, entre otras muchas variables.

Hablar de calidad es esencialmente hablar del desarrollo de una cultura, un clima, unos métodos y unas acciones en las que los usuarios son el eje y en las que su diseño está basado en una mejora continua. Esto implica una forma de trabajar orientada hacia el exterior al tener que girar la gestión alrededor de la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios así como la importancia que se da a las personas que trabajan en el centro.

Además, las personas que se acercan a un centro escolar vienen con una actitud determinada en función de sus experiencias previas, de sus necesidades personales y de lo que les hayan ido contando (por ejemplo, reuniones entre compañeros y amigos a las salidas de los colegios).

Por otra parte, se está demandando a los centros que den solución a numerosos problemas que se encuentran en la sociedad (como son las drogas, el maltrato, etc.). Todo ello unido a la mejor información de los usuarios, que les hace ser exigentes en el servicio que se les presta, hace que sea necesario establecer un buen sistema de gestión basado en la planificación y control, siempre en función de los usuarios y aquí la calidad juega un papel fundamental.

De manera que calidad en un centro escolar no significa hacerlo todo bien, sino adoptar un compromiso de mejora permanente que supone no solo cambiar estrategias, metodologías o procedimientos de trabajo, sino también los aspectos culturales. Supone tanto que todas las personas que están en el centro aprenden, participan y fomentan la mejora continua, como una *estrategia* que mejore su posicionamiento, una *práctica o modo* de hacer las cosas o un *sistema* de gestionar en base a la perspectiva de todos los grupos de interés o stakeholders.

Y ¿quiénes son los grupos de interés de un centro escolar? Son las personas o colectivos con su capacidad de influir en las actividades, productos y servicios del centro y en su éxito y sostenibilidad como proyecto educativo. Es un concepto más amplio que el de cliente o usuario del servicio, como serían los alumnos, ya que se incluye a todos los interesados que de una u otra forma reciben servicios tangibles o intangibles. Y esto nos hace ver a los centros escolares como un “sistema complejo y abierto”, es decir, esta integrado por diversas partes relacionadas entre sí, que trabajan en armonía con el propósito de alcanzar una serie de objetivos, tanto del centro como de sus grupos de interés.

De manera que la calidad arranca con unos compromisos de todos, empezando por la “alta dirección” del Centro escolar (la Administración Educativa en los centros públicos y la gerencia o dirección ejecutiva en los privados), la dirección, el profesorado y personal de administración y servicios, el alumnado y sus madres/padres, evidentemente cada uno dentro de su campo de responsabilidad. Continúa con una sensibilización o información a todos de qué supone su aplicación (cuáles son los objetivos que vamos a perseguir: la mejora del Centro) y con una formación para conocer y poder aplicar los métodos y herramientas que conlleva.

2. CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO

La OCDE¹ define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. Para ello es necesario contar con:

- Profesorado competente: profesorado formado, con habilidades didácticas y capaces de motivar a sus alumnos.
- Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación detallada, distribución de los estudiantes entre los grupos, adecuación de los horarios, etc.
- Infraestructuras y materiales adecuados para el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Sistema de evaluación y mejora.
- Plan de comunicación e información, para generar transparencia y confianza.
- Clima participativo y de colaboración.

Pero podemos plantearnos si con ello el centro escolar está ofreciendo un servicio de calidad, entendiendo como tal el resultado de contrastar lo que el usuario del centro espera

1. **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico**

recibir o conseguir (expectativas) y lo que realmente advierte que recibe (percepciones). Así, las expectativas son *confirmadas* cuando un servicio es prestado como se esperaba, *negativamente confirmadas* cuando el servicio no resulta como se esperó, y *positivamente confirmadas* cuando el servicio resulta mejor de lo que se esperaba.

Para ello partamos de las características que presenta el servicio que ofrece un centro escolar las cuáles podríamos agruparlas, básicamente, de la siguiente manera:

- **Intangibilidad:** no puede ser valorado antes de adquirirlo. Por ejemplo, cuando una familia va a un colegio a matricular a su hijo no puede ver que tipo de formación tendrá su hijo cuando finalice un curso académico. Solo podrá fijarse en la formación de otros alumnos que han estudiado en ese centro pero en ningún caso puede saber la satisfacción que ellos tendrán.
- **Heterogeneidad:** la prestación, potencialmente, puede variar. Por ejemplo, la enseñanza que se imparte puede cambiar de un año a otro y esto es debido a que influye un factor decisivo que es el humano con lo que las acciones y los comportamientos es difícil que puedan estandarizarse.
- **La producción y el consumo se producen al mismo tiempo:** el servicio se “vende” y luego se produce y consume al mismo tiempo. El usuario está integrado en el proceso de prestación del servicio y por tanto observa todo el proceso y todas las interacciones que se producen. Por ejemplo, la evaluación que una familia hace del servicio de enseñanza-aprendizaje que ofrece un centro escolar tendrá en cuenta desde el trato, la accesibilidad, etc. hasta la formación que recibe su hijo.

Debido a estas características intrínsecas se pasa de un planteamiento objetivo (la calidad la define el centro escolar) a uno más subjetivo (la calidad la define el usuario) lo que provoca que al existir varios usuarios y cada uno con sus expectativas y percepciones, los centros lo que deben hacer es, tal como se señaló anteriormente, tratar de que la diferencia entre esas expectativas y percepciones sean mínimas. De forma que mientras el centro escolar no tenga en cuenta la opinión sobre expectativas y necesidades de los usuarios así como de los implicados en el mismo, no puede saber si les está dando una respuesta adecuada. De aquí el interés de las encuestas y de sistemas de quejas y reclamaciones (por ejemplo, buzones).

Para conseguir un servicio de calidad es necesario implantar un proceso de mejora continua consiguiendo de esta forma:

- Controlar y verificar la percepción de los usuarios sobre el servicio ofrecido
- Identificar las causas de las deficiencias en la calidad del servicio
- Adoptar decisiones que permitan mejorar la calidad del servicio

Para poder llevarlo a cabo puede recurrirse a varios modelos siendo el más utilizado el Modelo SERVQUAL, desarrollado por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988). El modelo define la calidad de servicio como un desajuste entre las expectativas previas al consumo del servicio y la percepción del servicio prestado.

Las expectativas previas están condicionadas por la comunicación boca-oreja, las necesidades personales, las experiencias anteriores y la comunicación externa:

- **Comunicación boca-oreja:** información que transmite un usuario antiguo a uno potencial. Por ejemplo una familia puede hablar bien o mal a unos amigos suyos que tiene un niño con edad escolar y que está buscando centro escolar.

- Necesidades personales: los deseos del usuario. Por ejemplo una familia que necesita un centro escolar próximo a su residencia.
- Experiencias anteriores: si se contrata de nuevo un servicio las experiencias anteriores hacen que se modifiquen las expectativas. Por ejemplo si una familia ha tenido problemas con uno de sus hijos en un centro escolar hace que cuando a alguno de sus otros hijos deban buscarles un centro no tengan en cuenta el anterior.
- Comunicación externa: es la información que ofrecen a sus usuarios de manera directa (p.e. anuncio en un medio de prensa) o indirecta (p.e. imagen del centro escolar).

La falta de calidad o deficiencias que perciben los usuarios provienen de los incumplimientos con ellos. Hay cinco deficiencias internas:

- Deficiencia 1: discrepancia entre las expectativas de los usuarios y las percepciones de la Dirección. Puede deberse a una inadecuada comunicación o por la falta de estudios adecuados a partir de las encuestas que se pasan a los usuarios.
- Deficiencia 2: Discrepancia entre las percepciones de la Dirección y los requisitos definidos. Puede deberse a una falta de compromiso, a la ausencia de objetivos o a criterios poco claros de los requisitos.
- Deficiencia 3: Discrepancia entre los requisitos definidos y la prestación del servicio. Puede deberse a la falta de formación adecuada, de recursos o a la falta de interés del personal.
- Deficiencia 4: Discrepancia entre la prestación del servicio y la comunicación externa. Puede deberse a falta de control, falta de trabajo en equipo, conflictos o ambigüedad en las funciones a desempeñar.
- Deficiencia 5: Discrepancia entre el servicio esperado y el servicio percibido, determinando a través de dicha magnitud el nivel de calidad alcanzado. La forma de reducir esta diferencia es controlando y disminuyendo todas las demás.

3. PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES

El camino que deben recorrer los centros escolares en materia de calidad no es duro ni complicado solo se necesita ilusión, tiempo y apoyo. Pero ¿por donde empezar?.

Las etapas que atraviesa un centro que emprende su viaje hacia la calidad son muy variadas. Si se hace una revisión de la literatura² encontramos variedad de modelos, cada uno con diferentes etapas y con el énfasis en distintos puntos del proceso, aunque podemos extraer un proceso de implantación que podría ser considerado “tipo”³:

1. Toma de contacto con el cambio, donde es imprescindible la concienciación y compromiso del equipo directivos del centro. Una vez convencido el equipo, de que son los verdaderos líderes e impulsores, deben comunicar el proyecto al Claustro y al Consejo Escolar así como constituir un equipo de calidad que se encargue de la ejecución, seguimiento y control.

2. Por ejemplo, Hoffherr, Moran y Nadler (1993) inciden en los cambios que deben producirse en la forma de pensar; Ishikawa (1986), Oakland (1989), Teboul (1991), entre otros, destacan la importancia de saber trabajar en equipo

3. Las fases no deben ser consideradas secuenciales cronológicamente ya que algunas pueden superponerse.

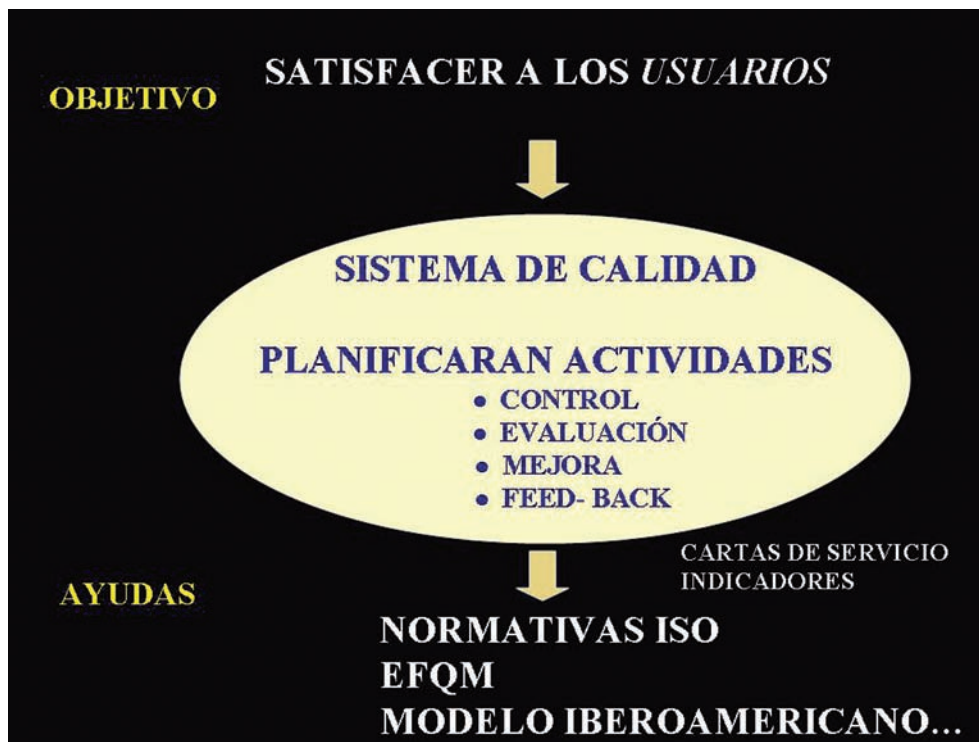
Es necesario el conocimiento de los principios, herramientas, prácticas, etc. de la gestión basada en la calidad así como las implicaciones que tendrá en el centro siendo, por ello, imprescindible un programa de formación.

2. Definir las estrategias a partir de un análisis interno –fortalezas y debilidades- y externo –oportunidades y amenazas-. Las cuáles estarán alineadas con los principios de actuación del centro escolar: la misión⁴, visión y valores. Posteriormente, se deben establecer los factores claves de éxito⁵ los cuáles se desplegarán mediante procesos. Paralelamente, se constituirán equipos de mejora para implicar a los diferentes colectivos (profesores, familias, personal de administración, alumnos...), se aprobarán planes de comunicación, de formación, de reconocimientos, etc.
3. Evaluación y estudio de los resultados alcanzados. A partir de dicho análisis se plantea el rediseño de objetivos, procesos, indicadores, etc., con la finalidad de mejorar el nivel de calidad desarrollado en el centro.

De manera resumida:



4. Ejemplo de misión de un centro: “A través de nuestra escuela inclusiva educamos en valores y con rigor intelectual, desarrollando las capacidades y funciones cognitivas de nuestros niños y jóvenes de 3 a 16 años (infantil, primaria y educación secundaria obligatoria). Nuestro servicio se basa en una atención personalizada a alumnos y familias, con un profesorado organizado mediante equipos de trabajo y en continua formación. Nuestra gestión por procesos y las nuevas tecnologías nos permiten responder ágilmente a las necesidades y expectativas de nuestros grupos de interés”.
5. Ejemplo de factores claves de éxito en un centro escolar:
 1. Buenos resultados con los alumnos (académicos / inserción laboral)
 2. Proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) eficaz y eficiente
 3. Satisfacción del personal
 4. Recursos óptimos para desarrollar la oferta educativa (plantilla, instalaciones, económicos)
 5. Buen clima escolar
 6. Satisfacción de las familias y los alumnos



A partir del análisis de las razones que llevan a los centros escolares a tener éxito en sus procesos de implantación de sistemas de gestión basados en la calidad se encuentra:

- Involucración de los profesores y personal de administración así como el compromiso de la dirección.
- Prioridad a la calidad en todas las áreas y aspectos del centro, bajo un planteamiento a largo plazo.
- Desarrollo de instrumentos de participación y puesta en marcha de herramientas de identificación y solución de problemas.
- Énfasis en la formación, empleando casos y actividades que den lugar a fomentar el debate así como a conocer situaciones reales de otros centros.
- Promoción de actividades basadas en la calidad y la mejora, presentación a premios, reconocimientos, etc.
- Gestionar el conocimiento de los centros, ya que al final el conocimiento va a ser el motor de la mejora permanente.

Pero esta forma de actuar debe estar sustentada en una cultura fuerte y unitaria, que sea compartida por todos los integrantes del centro escolar. La cultura de la calidad se caracteriza por la satisfacción de los usuarios a través de la mejora continua mediante la participación de todos los recursos humanos del centro. De esta forma todas las filosofías, ideologías, valores, presunciones, creencias, expectativas, actitudes y normas que giran alrededor de la gestión de la calidad sirven de nexo de unión de todas las personas de ese colegio, de manera explícita o implícita, y les orientan sobre “cómo realizar las cosas”.

El conjunto de valores que constituye el núcleo de esta forma de actuar son: responsabilidad, iniciativa, afán de mejora, creatividad, transparencia, cohesión, lealtad y actuación ética y responsable.

4. MODELOS NORMATIVOS Y MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL

El término modelo tiene varias acepciones de las cuales dos serían válidas si se aplican al ámbito de la gestión de calidad. Una se refiere a un sinónimo de conducta de referencia o que sirve de ejemplo. La segunda es la de representación más o menos fiel de la realidad. Por tanto, hablar de modelos de gestión de la calidad es hablar de marcos que sirven de guía sobre como poner en práctica los principios, las prácticas y los métodos de gestión, control y mejora de la calidad.

Los centros escolares pueden seguir criterios propios o aquellos que establece un determinado enfoque (modelos normativos o modelos de gestión de la calidad total). Los modelos normativos se componen, como indica su nombre, de una serie de normas comúnmente aceptadas y que regulan el diseño, la implantación y la certificación del sistema de gestión de calidad. Estos modelos no indican cuáles deben ser los requisitos que deben cumplir los servicios que ofrece un centro, sino que señala las especificaciones organizativas para definir e implantar patrones de conducta así como controlar los factores que puedan afectar a la calidad de los servicios que ofrece. Entre estos modelos se encuentran las *normas ISO 9000*.

Los modelos de gestión de calidad total han sido el resultado de la orientación de los centros escolares hacia unos usuarios más exigentes (familias, estudiantes, etc. con expectativas y necesidades cambiantes) así como al poder hacer frente a la aceleración tecnológica, a una mayor información, a una gestión más participativa y en definitiva a una sociedad más dinámica. La Calidad Total⁶ es un enfoque sistémico completo (no es un área o programa aislado), y una parte integral de la estrategia de alto nivel; trabaja horizontalmente cruzando funciones y departamentos, implica a todas las personas del centro, y se extiende hacia atrás y hacia delante para incluir la cadena de proveedores y la de clientes o usuarios.

Implantar la gestión de calidad total en un centro de enseñanza supone introducir cambios drásticos y hay que enfrentarse a varios retos:

1. Cambiar la cultura organizativa, en este sentido cambiar los valores y creencias de todas las personas que trabajan en ese centro de enseñanza.
2. Realizar un cambio organizativo, lo cual implica alinear adecuadamente la misión del centro de enseñanza, sus objetivos, la estrategia, la estructura, la cultura, las personas que trabajan en ella y todos los procesos.
3. Planificar de manera adecuada todas las actividades que se desarrollan en el centro escolar y basar la implantación de la calidad en proyectos de equipo.

Si nos fijamos, la dimensión estratégica es la que prima en los modelos de gestión total de calidad y en este sentido juegan un papel fundamental los siguientes principios:

- La orientación al cliente o usuario.
- El liderazgo y compromiso de la dirección.
- La visión global y horizontal de la organización.
- La orientación a las personas que en ella trabajan, a la cooperación, al aprendizaje y al compromiso ético y social.

De esta forma la gestión de calidad total en un centro escolar potencia el desarrollo de conocimientos y capacidades en los alumnos así como la participación y la satisfacción de la co-

6. Recogida en el Report of the Total Quality Leadership Steering Committee and Working Councils (Evans, 1992).

munidad educativa, teniendo en cuenta el entorno social donde desarrolla su oferta educativa. Entre estos modelos se encuentran el *modelo EFQM* y el *modelo Iberoamericano*.

4.1. Normas ISO

Las normas ISO 9000, en su origen, estaban relacionadas con procesos de aseguramiento de la calidad. Se plantearon con el objetivo de hacer predecible la calidad del producto o servicio que se ofrecía y de esta forma que se respondiese a las necesidades objetivas del usuario. Digamos que con ese planteamiento, en principio, la frase *“hacerlo bien a la primera”* comienza a incorporarse al sistema productivo y a la cultura del centro educativo. Se trata de “escribir lo que vamos a hacer, hacer lo que hemos escrito y escribir lo que hemos hecho”.

La familia de normas de la serie ISO 9000 constituye, por tanto, unos estándares internacionales para el diseño e implantación de Sistemas de Calidad. Por ello, cuando se busca un reconocimiento externo de este Sistema, se ha de respetar el contenido de la norma aplicable (de la serie ISO 9000) que determina los procesos a normalizar, es decir, los procedimientos que se han de elaborar con objeto de asegurar la capacidad de la organización para suministrar una formación conforme a los requisitos especificados. El objetivo que subyace en esta normalización es conseguir y mantener la calidad real del producto (bien o servicio), de acuerdo con los requisitos especificados por el usuario, o por la propia organización.

Debe quedar claro que las normas ISO 9000 no son en absoluto estándares de producto, ni determinan los requisitos que éste deba cumplir. No se trata, por tanto, de un estándar para la gestión de productos, sino que está orientado a la gestión de los procesos.

La serie de normas ISO 9000 ha dado lugar a cuatro normas fundamentales que regulan la implantación de los Sistemas de Gestión de la Calidad. Dichas normas son las siguientes:

- ISO 9000, Sistemas de Gestión de la Calidad- Fundamentos y Vocabulario.
- ISO 9001, Sistemas de Gestión de la Calidad- Requisitos.
- ISO 9004, Sistemas de Gestión de la Calidad- Guía para la mejora de los resultados.
- ISO 19001, Directrices sobre la Auditoría de Sistemas de Gestión de la Calidad y Ambientales.

En cuanto al papel de los centros de enseñanza, según esta norma, debe centrarse en:

- Identificar y satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios y otras partes interesadas (por ejemplo: profesores, proveedores, familias) para lograr una ventaja competitiva y para hacerlo de una manera eficaz y eficiente.
- Obtener, mantener, y mejorar las prestaciones globales.

Estas normas se basan en los siguientes principios:

PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD	Organización enfocada al “usuario-beneficiario”
	Liderazgo
	Participación del personal
	Enfoque basado en procesos
	Enfoque de sistema para la gestión
	Mejora continua
	Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones
	Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor

El proceso seguido por un centro escolar para obtener la certificación ISO 9001, de manera resumida, es el mostrado en la siguiente figura:



Fuente: *Elaboración propia*

Proceso de implantación ISO 9001

Resulta interesante apoyar este proceso en la guía IWA 2 (directrices para la aplicación de la Norma ISO 9001 en Educación), ya que:

- Reduce el tiempo a invertir en la etapa de la comprensión de la norma ISO 9001, lo cual implica necesariamente una mayor motivación por la implementación de los sistemas de gestión de calidad en el sector educativo.
- Ayuda a una comprensión más efectiva sobre los requisitos de la ISO 9001.
- Inspira confianza en los usuarios al percatarse de que es una herramienta válida y útil para un sector tradicionalmente marcado por conceptos poco empresariales, inclinados hacia las concepciones fundamentalistas y prácticas ortodoxas marcadas por la tradición de la función social de la escuela.
- Ofrece una clara evidencia de que realmente las organizaciones educativas tiene clientes.
- Ofrece una clara evidencia de que los resultados educativos son cuantificables y sujetos a mejora continua.
- Pone en evidencia la necesidad insoslayable de la medición y análisis de datos para la toma de decisiones basada en hechos y por ello, la posibilidad y la exigencia de la mejora continua.
- Facilita la tarea de interrelacionar académicamente los diversos niveles y grados educativos y revisar la pertinencia entre estos.

4.2. Modelo EFQM

La European Foundation for Quality Management (EFQM) fue fundada en 1988 por catorce de las principales organizaciones de Europa occidental, conscientes de la necesidad de impulsar la gestión de la calidad total. Se propone conseguir este objetivo difundiendo y promocionando la calidad total bajo una perspectiva estratégica y siempre liderada por la alta dirección.

El modelo analiza cómo la organización combina factores y estrategias a través de sus procesos, con el objeto de producir ciertos resultados, es decir, lo que el modelo denomina agentes que proporcionan resultados. Siendo el modelo EFQM el presentado a continuación:



Fuente: *Elaboración propia en base al modelo EFQM*

Modelo EFQM

Lo que este modelo propone es que *los resultados excelentes con respecto al rendimiento de la organización, de los clientes, de las personas y de la sociedad, se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la política y la estrategia, las personas de la organización, las alianzas y recursos y los procesos.*

El conjunto de criterios agentes y el de criterios resultados tiene la misma ponderación, 500 puntos (cada uno de estos nueve criterios se desglosan en un conjunto de subcriterios más específicos). La valoración y agregación ponderada de los subcriterios, permite calcular la puntuación final de cada criterio. De esta forma el centro escolar conoce el nivel de excelencia al que ha llegado con su gestión en cada una de las áreas. Esto va a permitir al centro poder identificar los puntos fuertes y débiles, y a partir de ahí proponer acciones de mejora. La importancia de cada uno de los elementos está determinada por un porcentaje que ya viene fijado. Todos los criterios tienen un peso del 10% menos resultados en clientes 20%, resultados claves que tienen un peso del 15%. Proponiendo el modelo una puntuación global de mil puntos.

De esta forma el centro de enseñanza debería:

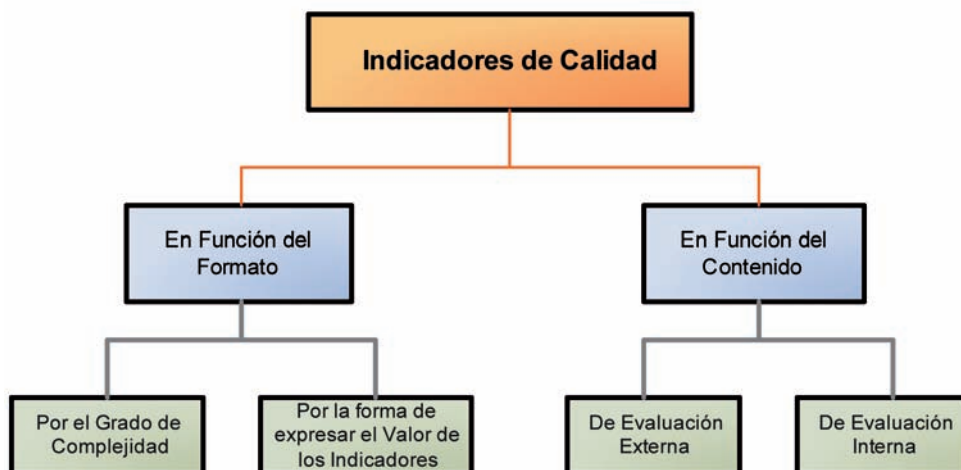
- 1.º Determinar los resultados que quiere lograr como parte del proceso de elaboración de su política y estrategia.
- 2.º Planificar y desarrollar una serie de enfoques sólidamente fundamentados e integrados, que lleven a obtener los resultados en el futuro.
- 3.º Desplegar los enfoques de manera sistemática para asegurar una implantación completa.
- 4.º Evaluar y revisar los enfoques utilizados, basándose en el seguimiento y análisis de los resultados alcanzados y en las actividades continuas de aprendizaje. En función de todo ello, identificar y establecer prioridades, planificar e implementar las mejoras que sean necesarias.

La página web de la organización EFQM es: <http://www.efqm.org/>.

5. INDICADORES

Una de las herramientas que los centros escolares pueden utilizar para que sus decisiones sean más acertadas son los indicadores. Un indicador es un valor obtenido del cociente de dos variables. Pueden tener por finalidad, dependiendo de la estrategia, de la cultura de la organización, del estilo de dirección, etc.: informar a los estudiantes, así como internos, evaluar la gestión, ayudar a planificar, coordinar procesos, incentivar la gestión e implicar al personal.

Los principales criterios clasificatorios de los indicadores se basan en el formato y en el análisis de su contenido, tal como podemos ver a continuación:



5.1. En función del formato

Por la forma de expresar el valor de los indicadores

- Indicadores cuantitativos: son aquellos expresados en valor numérico. Por ejemplo, número de alumnos matriculados en un determinado plazo de tiempo.
- Indicadores cualitativos: son aquellos que no vienen expresados en términos numéricos. Por ejemplo el grado de satisfacción de los alumnos respecto a un maestro.

Por el grado de complejidad

- Indicadores simples: son aquellos que constituyen valores absolutos de carácter cuantitativo y que se obtienen de manera directa a partir de la simple observación y medición de una determinada característica del servicio. Por ejemplo, el número de estudiantes por tipo de formación que tienen cuando se matriculan en un curso.
- Indicadores compuestos: son aquellos que se obtienen a partir de, al menos dos indicadores simples. Por ejemplo, número de alumnos de un curso en relación con el global de población de una determinada edad.

5.2. En función del contenido*Indicadores de evaluación externa*

- Indicadores de impacto: miden el resultado conseguido con la implementación de una acción. Su objetivo es medir la eficacia de la actuación realizada. Estos indicadores se expresan como la relación entre los objetivos que se consiguen y los previstos.
- Indicadores de percepción: son aquellos que miden cómo se percibe y valora la actuación del sector público por parte de los estudiantes. Generalmente este tipo de indicadores se genera a partir de la realización de encuestas de percepción del servicio realizado.
- Indicadores del entorno: miden las condiciones referentes a los elementos externos a la organización y que inciden en la misma.

Indicadores de evaluación interna

- Indicadores de volumen de actuación: miden los resultados del centro escolar, es decir, el volumen de servicios y los objetivos cumplidos.
- Indicadores de recurso: miden los recursos empleados para la realización de las actuaciones realizadas.

RESUMEN

La calidad de los centros escolares desde un enfoque sistémico se puede expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse. Hablar de calidad en estos centros implica un proceso continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos. La comprensión de la calidad de cualquier proceso debe hacerse desde seis dimensiones:

- Dimensión de la disciplina: se concreta al establecer los estándares por los expertos.
- Dimensión de la reputación: opinión de diferentes audiencias sobre la calidad de una institución, es el origen de la imagen de calidad que se transmite a la sociedad en general.
- Dimensión de la consistencia: Es hacer las cosas bien en la forma y tiempo predeterminados.
- Dimensión de resultados: basándose en la eficiencia y eficacia.
- Dimensión de la satisfacción de los usuarios: Los servicios ofertados por el centro deben satisfacer los requerimientos y expectativas de los grupos de interés (alumnos, familias...).

- Dimensión del centro escolar: Tiene que poseer la necesaria habilidad para desarrollar e implementar la normativa para satisfacer los requisitos de la calidad educativa deseada.

Para conseguir este objetivo el centro escolar puede crear sus propios modelos o hacer uso de aquellos que ya existen y pueden orientarle, por ejemplo ISO de la familia 9000 o EFQM.

BIBLIOGRAFÍA

- EFQM (2013): *EFQM, modelo de excelencia European Foundation for Quality Management*. Bruselas: EFQM.
- ESCRIBANO, L (dir.) (2004): *Manual de elaboración de cartas de servicios*. Sevilla: Dirección General de Administración Local, Consejería de Gobernación.
- FUNDIBEQ (2012): *Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión*. Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad.
- NAVARIDAS, F.; GONZÁLEZ, L. y FERNÁNDEZ, R. (2010): *La excelencia en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- NAVARIDAS, F. (coord.) (2013): *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve Ediciones.
- OCDE (2000): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Madrid: MECD-INCE.
- PARASURAMAN, A. et al (1988): "SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality", *Journal of Retailing*, 64, pp. 12-37.
- SANGÜESA, M.; MATEO, R. e ILZARBE, L (2006): *Teoría y práctica de la calidad*. Madrid: Thomson.
- UNE-EN ISO 9001:2008. Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos.
- VILLA, A. (2008): "La excelencia docente". *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 177-212.

PRINCIPIOS DE COMUNICACIÓN PARA LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

M^a Cristina Olarte Pascual

OBJETIVOS

- Mostrar la importancia del plan de comunicación para los centros educativos.
- Analizar las orientaciones de la comunicación de una organización educativa: los públicos externos, tratando de crear, mantener o cambiar la imagen, y hacia su propio personal, estableciendo las condiciones de las relaciones de trabajo o de promover su cohesión interna.
- Estudiar el plan de comunicación y los distintos medios y soportes para difundir los mensajes adecuados en el momento preciso y al público objetivo correcto.
- Se pone de relieve la importancia de la comunicación personal en cualquier experiencia del público objetivo con la institución educativa.

INTRODUCCIÓN: CONCEPTO Y FUNCIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN MARKETING

La comunicación es uno de los principales factores que rige la vida de las sociedades modernas, condiciona su progreso y determina, en muchos casos, las condiciones económicas, políticas, sociales e incluso tecnológicas. La comunicación (*promotion*) es una de las principales funciones de marketing. Se puede decir que el éxito de las acciones de marketing se basa, en gran medida, en la capacidad para comunicarse con el público objetivo. La comunicación sirve para informar, persuadir y recordar al público los objetivos, las funciones, acciones de un centro educativo. El público objetivo, estudiantes y familias, deben conocer la oferta del centro educativo y el centro educativo necesita un reconocimiento externo que se mide a través de su imagen de marca.

Al planificar la comunicación en el plan de marketing se diferencia básicamente entre dos tipos de públicos: interno y externo.

- La **comunicación interna** se produce dentro de la institución educativa y está destinada al propio personal, como la transmitida por medio de revistas internas, documentos de trabajo, seminarios e Internet. Todo plan de comunicación debe comenzar dentro de la organización.
- La **comunicación externa** es la transmisión de información hacia los públicos externos a la organización, como un anuncio publicitario para promover los cursos de verano, la promoción en carteles en el centro de la ciudad o en Internet.

Ambos tipos, externa e interna, configuran la **comunicación global** de la institución educativa, que recomienda que todas las acciones se desarrollen al unísono, buscando la coherencia en la información emitida para generar confianza. Para ello es necesario contar con un plan de comunicación.

Tradicionalmente se han distinguido dos formas de establecer el contacto entre las organizaciones y los destinatarios de la comunicación: personal y masiva.

- La **comunicación personal** consiste en una relación directa (por ejemplo, un empleado del centro educativo y un estudiante). En ésta situación existe capacidad de interactuar, atraer la atención, adaptar el mensaje con los argumentos adecuados. La desventaja es que se producen pocos contactos por unidad de tiempo.
- La **comunicación masiva** permite relacionarse al mismo tiempo con un gran número de receptores geográficamente dispersos utilizando los medios de comunicación. La crítica a la comunicación de masas proviene de la limitación a la interacción directa entre el emisor y el receptor. Actualmente los Sistemas de Información están revolucionando esta situación haciendo que la barrera entre la comunicación masiva y la personal no sea tal, permitiendo enviar mensajes personalizados a numerosos individuos simultáneamente.

En los centros educativos la comunicación con el exterior es muy abundante, el centro es sobre todo receptor de una información de carácter administrativo, que debe llegar a sus destinatarios potenciales. Pero, sin restar importancia a lo anterior, lo verdaderamente fundamental es la comunicación interna, el intercambio y la difusión de la información entre los miembros de la comunidad educativa, para lograr una participación efectiva de todos en un proyecto común (Intef, 2013). Esta visión hay que completarla con la necesidad de hacer partícipe a la sociedad de dicho proyecto mediante la difusión de sus contenidos.

1. INSTRUMENTOS DE COMUNICACIÓN

El director de comunicación realiza una combinación de las diferentes herramientas para alcanzar unos objetivos marcados en el plan de Marketing. Los principales instrumentos se clasifican en dos grandes grupos: **convencionales** (la publicidad en los medios de comunicación de masas) y **no convencionales** o *below the line* (*mailing* personal, buzono, marketing telefónico, regalos publicitarios, PLV, ferias, exposiciones, patrocinio, mecenazgo, anuarios, guías, directores, catálogos, las relaciones públicas entre muchas otras formas). Cada uno de los instrumentos de comunicación posee unas características distintivas, principalmente en costes, finalidad y orientación pública, que lo hacen más adecuado que otros en función de los objetivos de comunicación establecidos por la dirección del centro educativo.

<i>Medios Convencionales</i>	<i>Medios no convencionales</i>
Cine Internet Prensa: • diarios • suplementos y • revistas Publicidad exterior Radio Televisión	Animación del centro educativo Anuario, guías y directorios Buzoneo: folletos Catálogos Ferias y exposiciones Juegos promocionales Marketing telefónico Patrocinio y mecenazgo Patrocinio deportivo Regalos publicitarios Publicidad directa: mailing Publicidad del centro educativo como revistas, boletines y memorias. Publicidad en el centro educativo (PLV) Tarjetas de fidelización
Inversión Real Estimada en España: 13.706 millones de Euros.	
Medios convencionales: 48,5% 6.644,8 millones de euros.	Medios no convencionales: 51,5% 7.064,8 millones de euros.

Figura 1. Medios de Comunicación. Fuente: Elaboración propia a partir Infoadex (2012).

1.1. Publicidad

La publicidad es un instrumento de comunicación, impersonal, que utiliza todo tipo de medios, está controlado por parte de la dirección del centro educativo (anunciante) en **forma**, **contenido** y **frecuencia**. La publicidad permite llegar a un conjunto numeroso de personas en un espacio corto de tiempo. En la publicidad se identifica claramente el emisor de la comunicación y permite la consecución de objetivos relacionados con la información y persuasión de los individuos sobre productos, servicios e ideas, con ánimo de influir sobre el comportamiento.

MEDIOS	SOPORTES	FORMAS
PRENSA	Diarios Revistas Suplementos Prensa gratuita	Comunicados Anuncios Clasificados Encartes
EXTERIOR	Vallas, marquesinas, transportes (autobús, metro o taxi entre otros), lonas, <i>oppis</i> , monopostes	
PUBLICIDAD EN EL CENTRO EDUCATIVO	Exhibidores, expositores, displays, carteles, megafonía, proyecciones audiovisuales entre otros dispositivos.	
RADIO	Generalista Temática Mixta	Cuñas Patrocinio Microespacios Ráfagas
TELEVISIÓN	Formas convencionales: spot (10, 20, 30 segundos), publirreportaje (120-150 segundos).	
	Formas no convencionales: patrocinio, bartering, telepromoción, sobreimpresiones, <i>infomercials</i> , <i>product placement</i> , publirreportajes.	
CINE	Salas comerciales Clubes	Películas <i>Product placement</i>
INTERNET	<i>E-mail, web site, banners, links, boton, interstitial, layers, pop-up, roadblock, ciberspot.</i>	
TELÉFONO	SMS, MMS, APPS... es la gran oportunidad de la comunicación.	

Figura 2. Medios, soportes y formas publicitarias.

1.2. Promoción de ventas

La promoción de ventas es un conjunto de actividades (se han identificado hasta 150 formas distintas) que mediante el uso de incentivos materiales, económicos o simbólicos, trata de estimular la demanda de un producto o un servicio (por ejemplo, conseguir más visitas a la biblioteca). Para que funcione se recomienda que los incentivos estén limitados en el tiempo y el espacio. El desarrollo actual de la promoción de ventas ha hecho que tenga un papel relevante en el planteamiento estratégico y táctico del plan de comunicación ya que actúan en un doble nivel:

- 1º Mejorando el contenido de la oferta (por ejemplo, por cada hora de estudio en la biblioteca del centro se permite tener un ejemplar de un libro prestado al usuario un día más).
- 2º Mejorando la calidad de la comunicación comercial (incorporando un valor tangible y creíble).

Antes de realizar una promoción conviene reflexionar sobre quién es el público objetivo (alumno, familia...), cuál es el periodo de realización, incentivo a utilizar y la duración de la campaña de promoción.

A continuación se resumen las **premisas esenciales** que se deben tener en cuenta a la hora de realizar una promoción de ventas:

- Deben estar coordinadas con el plan de comunicación.
- Deben dar un valor añadido (se denomina “plus promocional”) que sea novedoso, económicamente viable y capaz de realzar la imagen del centro educativo.
- La acción debe estar limitada en el tiempo, calculando un calendario óptimo de aplicación de acuerdo al público objetivo al que se dirige y al producto-servicio educativo sobre el que se aplica.
- Debe producir resultados en el corto plazo pero hay que cuidar sus consecuencias en el medio y largo plazo.

Como conclusión se puede decir que la promoción de ventas es una **actividad intermedia** a la vez que complementaria de la publicidad y la comunicación personal, aunque no se dirige a una audiencia tan masiva como la publicidad, ni tampoco a un grupo tan reducido como es el de la comunicación personal. Puede utilizarse tanto para estrategias de tipo *push* (cuando la promoción se dirige a los intermediarios o prescriptores para que recomienden la actividad educativa), como de tipo *pull* (cuando las acciones tratan de actuar sobre los estudiantes directamente).

1.3. Relaciones públicas

Es reconocido por todos los ámbitos profesionales de marketing el poder actual y real de las relaciones públicas. Las relaciones públicas se pueden definir como una filosofía gerencial que impregna la forma en que la organización educativa entiende y actúa sobre su público objetivo (estudiantes y/o familias), que se traduce en una serie de acciones de naturaleza comunicativa con el fin de crear o modificar la aceptación de una idea o un nuevo servicio por sus públicos, tanto internos como externos a la organización. En función de los distintos públicos las relaciones públicas pueden utilizar diferentes técnicas de persuasión, basándose siempre en la comunicación, tanto interpersonal como colectiva, masiva y no masiva, y presentándose en general de forma predominantemente informativa.

Los grandes gabinetes de relaciones públicas son departamentos que dependen directamente de la Dirección General ya que su misión es estratégica y a largo plazo: la buena imagen.

Quizá el sector educativo y la investigación necesiten que los profesionales sean conscientes de la importancia de este instrumento de comunicación para el buen desarrollo de su actividad así como el reconocimiento social de la función de los profesores.

Hay una recomendación básica para aplicar Relaciones Públicas: “hacer bien las cosas y hacerlas saber”.

1.4. Marketing directo

Se trata de una comunicación personalizada e interactiva, por medio del teléfono, el correo o la conexión entre ordenadores, buscando una **respuesta inmediata**. Además, se configura como una forma directa de ofrecer los productos-servicios educativos a los ciudadanos. Las actividades que agrupa sirven también de apoyo a otras acciones de comunicación del centro educativo.

El instrumento básico para el marketing directo está en las **bases de datos**. Éstas almacenan datos que permiten un profundo conocimiento de características y comportamientos de los estudiantes. La información histórica permite la segmentación de los estudiantes, adaptando programas de Marketing a las necesidades de cada uno de los segmentos encontrados. Es necesario interpretar las bases de datos para notar como cada individuo es diferente de los demás, algo que repercute en la eficacia de los mensajes multiplicando hasta cinco los índices de efectividad de las campañas a través de este medio. Para velar por la transmisión de datos personales en España existen leyes sobre protección de datos de carácter personal que regulan la utilización de estas bases, evitando que se vulnere la privacidad de los individuos. En la Asociación Española de Marketing Directo (FECED) existe el “Fichero Robinson” en el que se inscriben aquellos que no desean recibir publicidad.

Existen diferentes instrumentos de Marketing Directo teniendo en cuenta el sistema de comunicación utilizado, cada uno de ellos con sus propias características, ventajas e inconvenientes. A continuación se exponen brevemente las herramientas más utilizadas: correo, teléfono, televisión y otros medios.

Marketing directo por correo, utiliza el correo convencional para enviar una carta, un folleto, un anuncio, un CD-ROM o DVD o cualquier otro elemento de información al público objetivo. Actualmente, para reducir los costes de envío, se usa el **e-mailing** que los individuos pueden reenviar recomendando el centro educativo público a otras personas (marketing viral).

Marketing directo por teléfono o telemarketing, el contacto entre el centro educativo y el público objetivo se realiza a través del teléfono. Generalmente, se utiliza para informar sobre las características del centro o solucionar incidencias. En el sector educativo el teléfono **complementa otras formas** de comunicación y atención.

Marketing directo por televisión, el comprador tiene conocimiento de los productos educativos a través de la televisión, solicitando por teléfono información. Su utilización es especialmente aconsejable cuando no se dispone de listas fiables del público objetivo y se quiere alcanzar a una gran audiencia, debido a la gran capacidad de penetración en la sociedad de este medio masivo. Actualmente en España se está usando para cursos on-line de idiomas y otros contenidos.

Otros **medios de respuesta directa** como **Quioscos Electrónicos** que son ordenadores personales que suelen estar ubicados en los centros educativos y que proporcionan información de interés a los usuarios e incluyen catálogos con información adicional.

La evolución del marketing directo ha dado lugar al **marketing relacional** que parte de un concepto estratégico: crear y mantener una relación continuada con los clientes, en nuestro caso estudiantes, utilizando para ello programas de **fidelización, vinculación y retención** de clientes y estrategias de **CRM** (*Customer Relationship Management*) que básicamente pretenden la orientación al cliente (considerando a éste como base de la actividad y “razón de ser” de la organización) y su satisfacción como el factor clave de éxito. En algunas universidades españolas se trabaja de esta forma con los egresados para que vuelvan a la institución en cursos superiores (formación continua) y fidelizarlos.

Como **conclusión** se puede indicar que una organización no utiliza un único instrumento para dar a conocer sus productos o servicios, sino que combina las distintas formas y canales para comunicarse con el público objetivo del modo que considera más adecuado. La mezcla de comunicación finalmente seleccionada depende de los recursos disponibles, el tipo de centro, las características del público objetivo y la orientación estratégica de Marketing utilizada por la organización educativa.

1.5. Criterios para la selección de medios

El responsable de las tareas de comunicación pública debe seleccionar la mejor combinación de soportes publicitarios para alcanzar el número de exposiciones deseado del público objetivo, dentro de los límites impuestos por el presupuesto de publicidad. La elección de los diferentes medios y soportes depende de una serie de criterios entre los que destacan la cobertura, eficacia, coste y percepción del mensaje. A continuación se definen los principales aspectos relacionados con la planificación de medios:

Cobertura: número de individuos de la población objetivo expuestos al menos a un anuncio a lo largo de la campaña.

Audiencia (bruta) número de personas que frecuentan regularmente un medio o soporte.

Audiencia útil: parte de la audiencia que pertenece a la población objetivo de la campaña.

Frecuencia (*opportunity to see: O.T.S.; opportunity to hear: O.T.H.; opportunity to read: O.T.R.*): número de veces que un individuo está expuesto por término medio al mensaje a lo largo de la campaña.

Gross Rating Point (GRP): puntos de evaluación bruta. Es la cobertura expresada en porcentajes y multiplicada por la frecuencia media. De cada campaña hay que saber el número de GRP's que se consiguen.

Impacto: cada una de las veces que la población útil es contactada por una campaña. A cualquier persona que entra en contacto con el medio pertenezca o no al target, se le denominará “**contacto**”.

Coste por mil o Impacto útil (C.P.M.): medida de rentabilidad de un soporte, consistente en dividir el coste de una inserción entre la audiencia útil correspondiente (expresada en miles).

$$\text{COSTE DEL SOPORTE: CPM} = (\text{Precio/audiencia}) * 1000$$

$$\text{COSTE CONTACTO ÚTIL: CPMU} = (\text{Precio/audiencia útil}) * 1000$$

Rating: porcentaje de audiencia que tiene un soporte o medio sobre una población útil determinada.

Share o Cuota: porcentaje de participación de un soporte sobre el total de audiencia de los demás soportes.

Evaluación de la campaña: valores alcanzados sobre un público objetivo definido para una campaña determinada. La evaluación permite conocer si se han alcanzado los objetivos fijados para la campaña, en términos de:

- Cobertura.
- Frecuencia media.
- Rentabilidad.
- Total de impactos.
- Distribución de las frecuencias (O.T.S., O.T.H. y O.T.R.)
- GRPs.

2. ATENCIÓN PERSONAL

La atención personal en el sector educativo constituye uno de los medios e instrumentos más importantes en la estrategia de comunicación. En efecto, la acción de los empleados del centro supone en la mayoría de los casos el canal más valioso para la relación y vinculación de la institución educativa con su público objetivo.

La política relativa a la atención personal no puede plantearse de forma aislada, sino formando parte del plan de comunicación y, por lo tanto, integrada en el programa de marketing-mix. Así pues, junto a la publicidad, la promoción, las relaciones públicas y el marketing directo, la atención personal se concibe como un instrumento más cuya coordinación con los restantes hará posible el logro de los objetivos marcados.

Las características más relevantes de la atención personal son:

- Comunicación directa y personal: una presentación personal obliga a prestar más atención al mensaje, dotando a la atención personal de mayor capacidad de persuasión que otros instrumentos de comunicación.
- Comunicación recíproca: en una cita la información fluye en ambos sentidos, desde el empleado del centro educativo al receptor (familia o alumno) y desde éste hacia el empleado, no sólo de forma verbal sino también no verbal, permitiendo conocer de forma inmediata el grado de aceptación de la propuesta.
- Comunicación adaptada: suele atenderse a uno o a un número reducido de individuos a la vez, lo que permite adecuar el mensaje ofrecido a las características e intereses de los interlocutores.
- Comunicación efectiva: la relación directa que se establece en la atención personal permite proporcionar mayor cantidad de información, más compleja y con la posibilidad de demostrar la utilidad, ventajas e inconvenientes del centro educativo.
- Comunicación selectiva: la atención personal es un instrumento directo que permite orientar la comunicación hacia aquellos receptores que se desea contactar (impactos efectivos).
- Comunicación costosa: el principal inconveniente de la atención personal es el elevado coste por impacto. Para reducir costes y aprovechar mejor el trabajo de la atención personal se suelen completar sus servicios con planes de marketing directo utilizando actualmente las nuevas tecnologías.

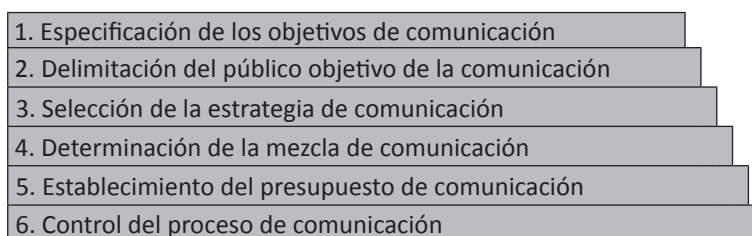
Ventajas	Contacto directo con el público objetivo. Observación y obtención de información del público objetivo. Adecuación del mensaje al receptor, transmitiendo mejor y mayor cantidad de información. Posibilidad de establecer relaciones a largo plazo. Mayor probabilidad de obtener respuesta.
Inconvenientes	Coste elevado por impacto. Contacto a un número reducido de individuos a la vez. Necesidad de tareas de formación y motivación. Implicaciones laborales.

Figura 3. Características de la atención personal.

3. EL PLAN DE COMUNICACIÓN

Las decisiones de comunicación son el resultado de un proceso de planificación, compuesto por un conjunto de acciones secuenciales orientadas a la consecución de los objetivos estratégicos del centro educativo. Por ello, el proceso de planificación de la comunicación debe realizarse teniendo en cuenta el resto de las variables que componen la mezcla de Marketing, con el fin de desarrollar un programa integral que contribuya a la formación y mantenimiento de una imagen coherente del centro educativo.

A continuación se analizan las diferentes etapas del proceso de planificación de la comunicación (Figura 4).

Figura 4. El proceso de planificación de la comunicación. Fuente: Esteban Talaya, A. *et al.* (2011).

3.1. Especificación de los objetivos de comunicación

El proceso se inicia con la determinación de las metas concretas que se desean obtener mediante las acciones de comunicación. Estas metas están subordinadas a los objetivos definidos en la planificación estratégica de Marketing. La principal cualidad que deben tener los objetivos es la coherencia, mostrándose como un bloque compacto y homogéneo que persiga la consecución del éxito.

3.2. Delimitación del público objetivo de la comunicación

El público objetivo es el conjunto de personas y organizaciones que se quiere alcanzar con las acciones de comunicación, que, generalmente, son considerados usuarios potenciales del servicio educativo promocionado. La dirección del centro educativo debe determinar de ma-

nera precisa las características del grupo de personas que van a ser objeto de la comunicación a través de variables socioeconómicas, geográficas, estilos de vida, motivaciones y hábitos. Las características del público objetivo influyen decisivamente en la elección del instrumento de comunicación concreto que se utilice. Así, un segmento de público objetivo numeroso se alcanza más eficazmente a través de la publicidad, mientras que para segmento reducido es más aconsejable utilizar el Marketing Directo. Además, es posible distinguir entre el público objetivo final integrado por las personas que pueden adquirir el servicio educativo promocionado y el público objetivo intermedio compuesto por el grupo de personas que tienen influencia en la decisión de comportamiento final.

3.3. Selección de la estrategia de comunicación

Los esfuerzos de comunicación se orientan al público objetivo seleccionado que puede estar compuesto por ciudadanos finales y por intermediarios. La orientación de las acciones de comunicación hacia unos u otros da lugar a dos estrategias fundamentales de comunicación: la estrategia de empujar (*push*) y la estrategia de atraer o tirar (*pull*). La organización educativa debe elegir entre ambas en función de sus objetivos y del público objetivo más adecuado para alcanzarlos. Las principales características de estas estrategias son:

- La estrategia de empujar se dirige a los intermediarios y pretende buscar la colaboración de los distintos públicos para que presionen en el comportamiento final. Por lo general, implica utilizar de forma intensiva la comunicación personal así como la presencia del centro en foros de interés y relevancia.
- La estrategia de atraer o tirar se centra en los usuarios finales, ya que su finalidad principal es motivar a los ciudadanos para que demanden el producto a las autoridades o posibles patrocinadores. En este sentido, las acciones de comunicación se pueden centrar en los estudiantes para que demanden el servicio. En general, esta estrategia se orienta a un público objetivo masivo, que requiere el uso de instrumentos como la publicidad principalmente y de ciertas formas de promoción de ventas.

3.4. Determinación de la mezcla de comunicación

En esta etapa se decide qué instrumentos de comunicación concretos se van a utilizar y su proporción relativa en el esfuerzo de comunicación total.

3.5. Establecimiento del presupuesto de comunicación

El presupuesto de comunicación debe tener en cuenta, principalmente, los objetivos establecidos, considerándose también como factores de influencia las inversiones previas, los recursos disponibles y la actuación del resto de agentes implicados. El proceso más lógico y recomendable es asignar el presupuesto necesario para el desarrollo de las acciones asignadas a cada uno de los instrumentos de comunicación que permiten el cumplimiento de los objetivos especificados. En la realidad, este procedimiento raras veces se usa, ya que resulta más fácil establecer primero la cantidad destinada a la comunicación y después distribuirla entre los diferentes instrumentos. Esta cantidad en el mercado, las empresas la determinan de distintas formas: puede ser predeterminada por un porcentaje sobre las ventas (pasadas o previstas), por la cuantía que destina la competencia o puede ser siempre una cantidad fija o incluso un montante diferente según el momento de la decisión. Estas prácticas se deben a la limitación de los recursos destinados generalmente a la comunicación y a la falta de análisis de la rentabilidad de estas inversiones, principalmente para la distribución del presupuesto de comunicación entre

sus diferentes instrumentos. Así, la publicidad puede hacer llegar un mensaje con un coste por contacto más bajo que si lo hacen los profesores del centro educativo, pero la dirección puede decidir no invertir la cantidad necesaria por estimar muy elevado el coste de la publicidad, utilizando finalmente sus recursos humanos.

3.6. Control del proceso de comunicación

Una vez desarrolladas las acciones descritas en las etapas anteriores y efectuada la puesta en marcha de la estrategia de comunicación, es preciso comparar los resultados de cada acción con los objetivos establecidos *a priori* para averiguar si el programa de comunicación ha servido o no para lo que fue diseñado. El control se puede realizar si los objetivos definidos son concretos y medibles, permitiendo conocer aspectos como las características y volumen de personas del público objetivo efectivamente alcanzado y el coste por contacto útil. Si existen desviaciones sobre los sucesos de la realidad y lo especificado en el plan, será necesario llevar a cabo las correcciones oportunas. El grado de consecución de los objetivos proporciona valiosa información para los futuros planes de comunicación ya que permiten la retroalimentación sobre las fases de selección de la estrategia, establecimiento del presupuesto de comunicación, determinación de la mezcla promocional o, incluso, sobre la especificación de los objetivos, que pueden ser poco realistas o desacertados según la visión estratégica del centro educativo.

RESUMEN

La comunicación (***promotion***) es una de las principales funciones de Marketing. Al planificar la comunicación en Marketing se diferencia básicamente entre dos tipos de públicos: interno y externo. Ambos tipos de comunicación, externa e interna, configuran la comunicación global de la institución educativa, que recomienda que todas las acciones se desarrollen al unísono, buscando la coherencia en la información emitida.

Tradicionalmente se han distinguido dos formas de establecer el contacto entre las organizaciones y los destinatarios de la comunicación: personal y masiva.

Los principales instrumentos de comunicación se clasifican en dos grandes grupos: **convencionales** (la publicidad en los medios de comunicación de masas) y **no convencionales** o *below the line* (*mailing* personal, buzoneo, marketing telefónico, regalos publicitarios, PLV, ferias, exposiciones, patrocinio, mecenazgo, anuarios, guías, directorios, catálogos, promoción de ventas, las relaciones públicas entre muchas otras formas). Cada uno de los instrumentos de comunicación posee unas características distintivas, principalmente en costes, finalidad y orientación pública, que lo hacen más adecuado que otros en función de los objetivos de comunicación establecidos por la dirección.

El responsable de las tareas de comunicación pública debe seleccionar la mejor combinación de medios y soportes publicitarios para alcanzar el número de exposiciones deseado del público objetivo, dentro de los límites impuestos por el presupuesto de publicidad. La elección de los diferentes medios y soportes depende de su cobertura, capacidad de alcanzar a la audiencia y rentabilidad entre otros criterios. Necesitamos conocer de cada campaña sus resultados en GRPs.

Por último destacar la importancia de la atención personal para el sector educativo como uno de los tipos de comunicación más valiosa para la relación y vinculación de la institución educativa con los ciudadanos. Las características más relevantes de la atención personal son que es directa, personal, recíproca, adaptada al receptor, efectiva, selectiva y costosa.

BIBLIOGRAFÍA

- AAKER, D. A. y MYERS, J. G. (1984): *Management de la Publicidad*. Barcelona: Hispano Europea.
- BIGNE, E. et al. (2003): *Promoción Comercial: Un enfoque integrado*, Madrid: ESIC.
- CALVO, S. y REINARES, P. (1999): *Gestión de la Comunicación Comercial*. Madrid: McGraw-Hill.
- (2001): *Comunicación en Internet*. Madrid: Thomson Learning.
- DARMON, R. Y.; LAROCHE, M. y PETROF, J. V. (1982): *Le marketing fondements et applications*, 2ª ed. Montreal: McGraw-Hill.
- DÍEZ DE CASTRO, E y MARTÍN ARMARIO, E (1993): *Planificación Publicitaria*. Madrid: Pirámide.
- DURÁN, A. (1982): *Psicología de la publicidad y de la venta*. Barcelona: CEAC.
- ESTEBAN TALAYA, A. et al. (2011): *Principios de marketing*. Madrid: ESIC.
- INTEF (2013): *La comunicación en el centro educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m1_2/la_comunicacion_en_el_centro_educativo.html> (Fecha de consulta: 15/01/2014).
- KOTLER, P (1992): *Dirección de marketing*, 7ª ed. Madrid: Prentice-Hall.
- LAVIGNE, R. y STEINER, G. A. (1961): "A Model for Predictive Measurement of Advertising Effectiveness". *Journal of Marketing*, 25, pp. 59-62.
- RAMO TRAVER, Z. (1993): *Participación, comunicación y relaciones en la comunidad educativa*. Madrid: CECE-ITE.
- REINARES, E y REINARES, P. (2003): *Fundamentos básicos de la gestión publicitaria en Televisión*. Madrid: ESIC.
- RODRIGUEZ DEL BOSQUE, I. A; BALLINA BALLINA, J. y SANTOS VIJANDE, L. (1998): *Comunicación Comercial: Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Civitas.
- STANTON, J.; ETZEL, M. J. y WALKER, J. B. (1992): *Fundamentos de Marketing*, 5ª ed. México: McGraw-Hill.
- WESTPHALEN, M. H. y PIÑUEL, J. L. (1993): *La dirección de comunicación*. Madrid: Ediciones del Prado.
- ZIKMUD, W. y D'AMICO, M. (1989): *Marketing*, 3ª ed. Nueva York: John Wiley and Sons.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Emma Juaneda Ayensa
Ana Bella Martínez Pérez

OBJETIVOS

- Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación.
- Buscar bibliografía y documentación relacionada con el estado del arte del tópico a investigar.
- Elaborar hipótesis a partir de los problemas detectados en el contexto educativo.
- Establecer una estrategia de investigación coherente.

Quando le preguntaron a Sócrates cuál había sido su logro más importante, él respondió: “les enseñé a los hombres a preguntar”

C. Roland Christensen

1. ¿QUÉ ES CIENCIA? Y ¿QUÉ NO ES?

¿Qué es ciencia? Para contestar a esta pregunta vamos a necesitar más que una simple definición, es una pregunta que requiere una respuesta compleja. La ciencia moderna es un tipo de conocimiento (aunque no el único) generado por el hombre en el desarrollo del género humano. En este sentido, la ciencia, constituye una forma específica de conocimiento que se diferencia de otros saberes como la filosofía o el sentido común. Se caracteriza por un proceso de racionalización y validación del mismo, y cada tipo de saber requiere de diferente validación. Por ejemplo, existe un saber práctico (sentido común) validado por las prácticas, que posibilita un ahorro cognitivo, ya que evita tener que pensar un curso de acción cada vez que tenemos que resolver algún aspecto rutinario de nuestras vidas. Disponemos también de un saber reflexivo de mayor o menor sistematicidad, según sea filosófico o religioso. Se trata de formas de

conocimiento que también detentan un sistema de normas para su ejercicio. Finalmente, hemos desarrollado un tipo de saber que denominamos conocimiento científico, que se encuentra muy relacionado con el proceso de investigación y que se obtiene mediante la utilización de métodos y procedimientos científicos, que se utilizan cuidadosamente para dar respuestas fiables a los interrogantes planteados.

Las características del conocimiento científico son: 1) **fáctico** ya que la fuente de información y de respuesta a los problemas es la experiencia, 2) **contrastable** puesto que el conocimiento se pone a prueba, 3) **racional** porque se utiliza la razón como camino fundamental para llegar al conocimiento, 4) **metódico**, adquirido mediante el empleo de procedimientos, estrategias y planes contruidos cuidadosamente para dar respuesta a los problemas planteados, 5) **sistemático**, es un conocimiento lógico, coherente y ordenado en sus elementos, 6) **analítico** ya que se seleccionan aspectos o variables del fenómeno para estudiarlo con mayor detenimiento, 7) **comunicable** porque se expresa por medio de un lenguaje claro y preciso, aceptado por la comunidad científica, y 8) **objetivo** correspondiéndose con la realidad, independientemente de las preferencias y opiniones individuales del investigador.

Este conocimiento científico que hemos caracterizado, es el resultado de la investigación científica, pero, ¿En qué consiste dicha investigación? Una investigación es un proceso que parte de una pregunta que no ha sido resuelta, total o parcialmente, y que plantea un problema para el desarrollo humano. Desde este punto de partida los científicos establecen una estrategia de investigación definiendo los procedimientos sistemáticos a seguir para alcanzar una respuesta válida y confiable.

Debemos tener en cuenta que toda investigación, ya sea científica o no, comienza con el tratamiento de algún problema, es decir, reside en encontrar, enunciar y trabajar con determinados problemas. El vocablo problema denota una dificultad que necesita de un proceso de investigación (empírica o conceptual) para ser resuelta, puesto que no puede solucionarse de manera rápida y automática.

Sin embargo, no todo problema es un problema científico. Sólo son científicos aquellos problemas que se plantean sobre un trasfondo científico, con medios e instrumentos científicos y con el objetivo primordial de acrecentar nuestro conocimiento. Cabe aclarar, que cuando hablamos de trasfondo científico nos referimos al cuerpo de conocimientos preexistente, el cual está compuesto por conceptos teóricos, datos, técnicas, procedimientos, generalizaciones empíricas, supuestos, etc. Debemos tener en cuenta que los problemas no surgen de la nada, toda teoría determina los problemas que se pueden formular.

2. LA LÓGICA DEL CONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este motivo, se ha originado la investigación educativa, como disciplina que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

La educación es una acción socializadora difusa y espontánea que se da cuando entran en contacto dos generaciones, una de ellas ya socializada y otra que todavía necesita internalizar las normas, valores y conocimientos existentes. A lo largo de la historia, siempre ha habido personas dedicadas a la tarea de educar, con mayor o menor grado de sistematización. En la actualidad, el maestro es un profesional con conocimientos especializados obtenidos en el sistema formador docente creado por los estados nacionales, es por ello que, en el contexto escolar, los saberes se legitiman mediante instrumentos y procesos administrativos, pedagógicos y didácticos. La lógica de legitimación de los

saberes escolares no es la misma que la lógica de legitimación del conocimiento científico. Para poder ser profesores, debemos pasar por diferentes instancias de aprendizaje que responden a requerimientos administrativos, organizacionales, curriculares, etc.

Las acciones docentes, como las diferentes acciones sociales, son llevadas a cabo por sujetos espacio-temporalmente situados, en contextos específicos de actividad, caracterizados por normas, valores, roles, funciones, metas y recursos. Estas acciones definen unas prácticas que se reproducen en el tiempo, en el interior de un sistema, constituyendo un corpus de conocimientos socialmente compartidos, que responden a la lógica propia del campo en cuestión. La producción y reproducción de este corpus de conocimientos supone tanto la continuidad de prácticas socioculturalmente establecidas como la innovación o producción de nuevas modalidades, estilos y tipos de conducta.

En la profesión docente llevamos a cabo acciones que identifican nuestra actividad y constituyen el núcleo fundamental de nuestras prácticas cotidianas. Esas acciones definen el marco de referencia para los sujetos que se insertan y desarrollan en este campo de actividad. Estos esquemas de acción y representación, que permiten al individuo desarrollar la actividad, constituyen los principios de visión y división de la realidad social, que otorgan legitimidad a las prácticas instituidas, las que permiten a los actores adaptarse sin cesar a contextos semejantes y elaborar la situación como un conjunto dotado de sentido.

Las prácticas docentes son un corpus de conocimientos, un conjunto de procedimientos, métodos y técnicas mediante las cuales los sujetos operan en sus escenarios desarrollando su capacidad potencial de co-construcción, reconstrucción o reproducción de las prácticas que definen las actividades en las cuales participan. Los conocimientos que resultan de la práctica pedagógica presentan las siguientes características: 1) tienden a reproducirse por su eficacia en el tiempo; 2) surgen de la interacción del docente con el medio; 3) surgen del trabajo pedagógico; 4) están en constante proceso de planteamiento en función de los relatos y experiencias pedagógicas; y 5) para la comunidad educativa en general son el resultado de un proceso cognitivo.

En este corpus de conocimiento está presente tanto la dimensión de contenidos como procedimental, pero con predominio de esta última. Los docentes se van familiarizando con las formas, los procesos, los recursos, se van haciendo con las normas y los valores de los espacios educativos donde interactúan. En dicha interacción desarrollan un aprendizaje, un entrenamiento en la utilización de los mediadores socioculturales, adquiriendo así destrezas de acción. Se trata de un proceso de co-construcción de habilidades institucionalizadas que surgen en la acción informal de la interacción sociocultural, donde entran en juego variables intersubjetivas, intrasubjetivas y transubjetivas.

La *Investigación en educación* abarca toda investigación relacionada con el área; la investigación sobre educación es la investigación hecha desde las ciencias relacionadas de una forma directa con la educación como sistema –sociología, economía, antropología, psicología, filosofía y educación comparada– y que de alguna manera abordan problemas del área; y la *Investigación educativa* que tiene por objeto primordial la educación en sí, desde dentro de la disciplina.

La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. Los modos de abordar la producción de conocimiento educativo (acerca de la escuela, la enseñanza y la formación) son coherentes con los que desarrollan las diferentes tradiciones metodológicas propias de las disciplinas científicas que hasta empezar la década de los ochenta fueron ajenos a la pedagogía. La investigación educativa tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica de enseñanza-aprendizaje.

3. ORÍGENES

La Ilustración tuvo como centro la concepción de la iluminación de las masas: “educar al soberano”, al pueblo, para liberarlo de la tiranía y la opresión. La educación pasa a ser el eje en torno al cual se piensa al nuevo hombre, liberado del oscurantismo, de la ignorancia y de las tradiciones. La idea de democracia requería de hombres educados, y esta empresa emancipatoria marcará fuertemente a los sistemas pedagógicos que surgirían hacia fines de la segunda mitad del XIX y principios del XX. Para este momento la relación entre “saber” y “poder” estaba ya asentada y el conocimiento sobre la naturaleza permitiría a los hombres instituir un mundo más igualitario. Sin embargo esta presuposición sufriría cambios que desvirtuarán la utopía emancipatoria.

Los orígenes de la investigación educativa se sitúan a fines del siglo XIX, cuando en pedagogía se adopta la metodología científica. Esta investigación, como disciplina de base empírica, se llamó primeramente pedagogía experimental, designación similar a la de psicología experimental, utilizada por Wundt en 1880. Por otro lado, la pedagogía experimental nace en un contexto histórico-social en el cual se resalta el interés por afianzar la educación sobre fundamentos empíricos e incorporar el método experimental en las ciencias humanas.

Diferentes factores influyeron en el origen de la pedagogía experimental: 1) la necesidad de afirmar la educación sobre bases empíricas; 2) la vinculación con la psicología; 3) el desarrollo de la psicología; 4) la introducción del método experimental en ciencias afines a la educación.

Según los estudios de Buyse (1949), se pueden diferenciar tres influencias principales en la pedagogía experimental: el pensamiento filosófico reinante en el siglo XIX, el surgimiento de la pedagogía científica y el crecimiento de la metodología experimental.

El pensamiento filosófico imperante en el siglo XIX, se caracterizó por corrientes filosóficas que fueron fundamentales para la independencia de las ciencias sociales, contribuyendo en gran medida a dotar de cientificidad a la pedagogía. Estas corrientes son el positivismo, cuyo representante es Comte; el pragmatismo, representado por James; el sociologismo de Durkheim; y el experimentalismo de Dewey. El surgimiento de la pedagogía científica, basada en la experimentación, fue otro factor de importancia para el desarrollo de la pedagogía experimental. Esto se produce gracias a los aportes del racionalismo del siglo XVIII; el crecimiento de las ciencias naturales con la contribución de las ideas de Darwin, Cournot y de Bain; la publicación de las obras de autores como C. Bernard, Galton, Burt, Cattell y Rice, entre otros. También son destacables las ideas educativas de Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart para establecer los pilares empíricos de la educación (Arnal, J. *et al.*, 1994, pp. 24-25).

El concepto de investigación educativa se ha ido modificando a medida que han surgido nuevos enfoques para el tratamiento de los fenómenos educativos. Actualmente, son variados los significados atribuidos a la expresión Investigación Educativa, dependiendo de la diversidad de objetivos y características que se le establecen. Esta temática nos conduce a abordar el siguiente apartado vinculado con los paradigmas en el estudio de los sucesos educativos.

Ya en el siglo XX, en la segunda posguerra, logradas las aspiraciones de una educación primaria en franco avance en todo el mundo, la lucha por producir recursos humanos en el marco de la competencia armamentista y en la carrera espacial, en el mundo bipolar de la Guerra Fría, pondrá nuevamente a los sistemas educativos y a la educación en el centro de las preocupaciones de las políticas públicas, tanto en occidente como en Europa oriental. Gran parte de las investigaciones científicas en educación, en el marco de los estados planificadores, serán subsidiadas por éstos y alcanzarán importantes desarrollos. Es el momento de una expansión y masificación de los sistemas educativos, lo que además constituirá una nueva cantera de problemas para la investigación educativa, algunos de ellos todavía pendientes de respuesta.

4. DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN

Todo cuerpo de conocimiento científico procede de la investigación científica, y consiste en un corpus sistemático de hipótesis-leyes sobre determinado tipo de fenómenos; corpus de hipótesis que han sido contrastadas y han superado la prueba empírica, es decir, que no han sido refutadas.

Toda proposición, para ser científica, debe ser contrastable empíricamente, es decir que debe contener términos observacionales, pues el investigador debe proceder mediante la observación del fenómeno a explicar, valiéndose de los datos que arrojan sus sentidos. Todo cuerpo de conocimiento científico procede de la investigación científica, y consiste en un corpus sistemático de hipótesis-leyes sobre determinado tipo de fenómenos; corpus de hipótesis que han sido contrastadas y han superado la prueba empírica, es decir, que no han sido refutadas.

En cuanto a la ciencia moderna en general, es necesario tener en cuenta que, en tanto saber crítico, debe *justificar sus conocimientos y dar pruebas objetivas de su verdad*.

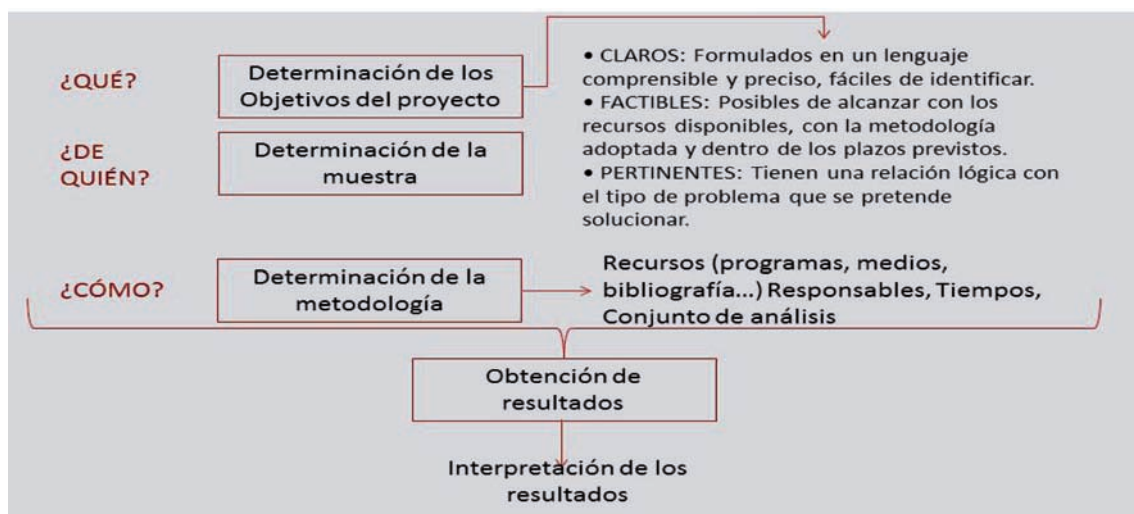


Figura 1. Elementos de un proyecto de Investigación Docente.

Frente a la investigación en las ciencias naturales, la investigación en el ámbito educativo (como en todas las ciencias sociales), presenta diversas particularidades que se relacionan justamente con la especificidad de los fenómenos que estudia. Los fenómenos educativos, debido a su complejidad, presentan una dificultad epistemológica mayor, ya que en los mismos interaccionan una diversidad de variables que no permiten un estudio preciso y exacto como el que se realiza en las ciencias naturales. Cuestiones importantes de los hechos educativos (como son los valores, significados, intenciones y creencias) no son directamente observables ni susceptibles de experimentación.

La diversidad de paradigmas existentes, conformados por supuestos, perspectivas teóricas y metodologías difíciles de armonizar y articular, a diferencia de las ciencias naturales que se orientan por paradigmas integrados.

La variedad de metodologías que se utilizan, ya que las características de los hechos educativos generan la instrumentación de múltiples métodos y modelos de investigación. El carácter pluridisciplinar de los fenómenos educativos lleva a que su estudio requiera de los aportes coordinados de diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología, la pedagogía, etc.

La variación de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio no facilita el proceso de generalización y el establecimiento de regularidades. Esto hace más complicado el alcance de uno de los objetivos de la ciencia.

El investigador (como en todas las ciencias sociales) forma parte del objeto de estudio que investiga. Esto produce que no pueda mantenerse neutral y ajeno a la problemática educativa que investiga, lo cual no implica que deba abandonar la necesidad de ser lo más objetivo posible.

Desde muchos espacios se ha cuestionado la profesional del personal docente, habiendo sido criticada la carencia de algunas características importantes y señalan que la investigación es una actividad vetada para que sea realizada por el profesorado. Por el contrario, otras voces críticas se han ocupado de señalar que si el profesorado asume sus compromisos con la práctica que desarrolla, esta se convertirá en un espacio de investigación, innovación y mejora de la profesional. *El maestro investigador firma un compromiso de mejora con su actividad a través de un proceso crítico de análisis y evaluación basados en datos empíricos y el ejercicio de la práctica.*

La enseñanza es el arte de modelar a las personas para que se conviertan en los ciudadanos y ciudadanas del futuro. Una sociedad conseguirá avanzar de forma adecuada en tanto en cuanto tenga unos ciudadanos capaces no solo del ejercicio profesional sino de su capacidad para promover una mejor convivencia social. Por ello, los maestros son los artesanos que modelan, cincelan paulativamente cada uno de los elementos de la persona que permiten convertirla en ciudadanos ejemplares del mañana. En este proceso el trabajo colaborativo es fundamental. El aislamiento y la independencia a la que se está acostumbrado a trabajar en las aulas, donde el individualismo de cada docente es una constante, debe ser sustituido por una labor profesional en la que todo el profesorado del centro ha de colaborar desarrollando un proyecto educativo común. Para llevar a cabo esta propuesta es necesaria la comunicación entre iguales, entre alumnado, profesores y familias, siendo conscientes de la gran interdependencia existente entre todos los pilares que conforman la comunidad educativa. Para el desarrollo del proceso de investigación en la práctica se apuntan las siguientes condiciones que han de darse en el profesorado (Cosgrove, 1981):

RASGOS DE PERSONALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Una persona comunicativa, extrovertida y respetuosa con los demás. - Capaz de ponerse en el lugar de otros, que tiene empatía. - Con notable interés por las cosas, curioso, inquieto y creativo. - Sistemático, ordenado, riguroso y constante con su trabajo - Una persona crítica, autocrítica, y capaz de admitir los errores. - Un profesional objetivo, flexible, que se adapta a las circunstancias. - Coherente con sus compromisos y actuaciones.
FINALIDADES DE LA PRÁCTICA
<ul style="list-style-type: none"> - A partir de la reflexión de su práctica y la evaluación persigue mejorar su práctica. - Considera todas las perspectivas de las personas implicadas en el proceso. - Se interesa por el proceso, conociendo las posibilidades y limitaciones que le brinda el marco institucional donde desarrolla su práctica profesional. - Es consciente de la influencia que ejerce dentro del grupo donde desempeña su papel. - Fundamenta su práctica desde la teoría y unifica la teoría a través del compromiso con la práctica.
ACTIVIDADES QUE DESEMPEÑA
<ul style="list-style-type: none"> - Planifica su actividad como profesional en la práctica. - Observa de manera sistemática el transcurso de los acontecimientos. - Recoge datos de manera sistemática acerca de su práctica. - Utiliza los recursos necesarios para la recogida de datos. - Analiza e interpreta los datos recogidos. - Evalúa su práctica y hace informes sobre el proceso de su práctica profesional.

Figura 2. Atributos y características del maestro investigador.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño e implantación de la investigación permite una reflexión teórica y metodológica sobre los fenómenos que operan en el proceso educativo puesto que favorece la coparticipación de los sujetos interactuantes en los intercambios culturales desde el aula de clase, la escuela, la comunidad, la sociedad.



Figura 3. Proceso de una Investigación Cualitativa.

Un buen investigador debe consultar otras investigaciones (método de investigación bibliográfica); reconocer sus posibilidades y habilidades de investigación, para elaborar una estrategia que le lleve al logro de los objetivos de la investigación de forma eficaz y eficiente. En el caso que aquí nos atañe, la educación, se trata entonces de un enfoque holístico de la cultura investigativa, debemos pensar que el aprendizaje es un proceso único y subjetivo, por tanto cada sujeto y sus circunstancias condicionan el contexto educativo investigado. Por ello, los métodos de investigación en educación deben tener en cuenta el aspecto cultural, el proyecto de investigación se convierte en un estudio de las relaciones interculturales entre culturas de clase, género, grupos de edad, culturas familiares, culturas de barrio, culturas de pueblo que deben estudiarse en relación con la cultura escolar.

Los métodos e instrumentos de investigación permiten innovaciones en los procesos de investigación educativa, porque facilitan la construcción de modelos de acción legítima de carácter generalista y a su vez, permite adaptarnos a la diversidad cultural y de saberes. El método designa los principios que rigen la selección del objeto de estudio, los datos y categorías de análisis, los presupuestos y las hipótesis de interpretación. Por su parte el término técnica aduce a los procesos operativos en la recuperación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos como las encuestas con sus diferentes tipos de cuestionarios y preguntas, entrevistas estructuradas y no estructuradas y la observación no estructurada y participante. La metodología alude a los procesos, fases y maneras de abordar el objeto investigado tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa.

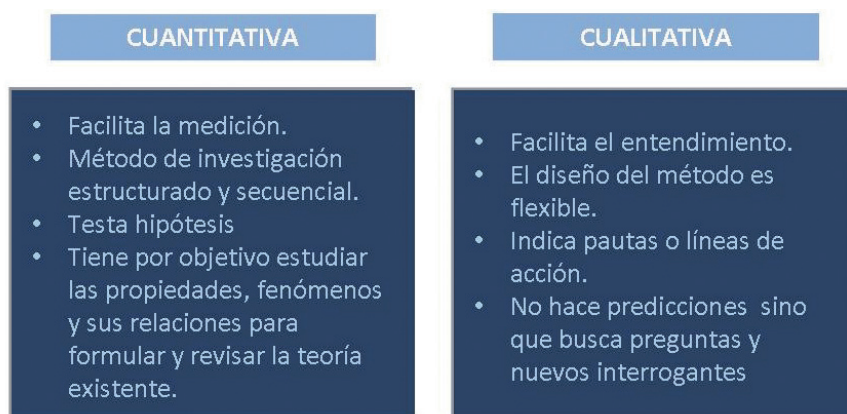


Figura 4. Metodología cualitativa vs. Cuantitativa.

El diseño de la estrategia de investigación a desarrollar con el uso de métodos cuantitativos y cualitativos debe realizarse teniendo como el objetivo la búsqueda de una respuesta a nuestro problema inicial, pero conscientes de los medios y el contexto en el que nos desenvolvemos. Los métodos cuantitativos y cualitativos son muy variados, pudiendo citar algunos de ellos como la observación no estructurada, estructurada, participativa además la entrevista estructurada y no estructurada, las notas de vida, etnográfica, además, las encuestas con sus diferentes tipos de preguntas; los estudios de caso; las historias de vida; los testimonios focalizados; con el fin de facilitar la elección de categorías de análisis, estados del arte, análisis de documentos y registros.

En los métodos cuantitativos, el problema metodológico central se relaciona con la medición de los conceptos que orientan teóricamente el proceso de conocimiento. En los métodos cualitativos, se explora el contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace en la acción de los miembros de la sociedad. El método científico predominante en las ciencias sociales es el hipotético-deductivo, lo que implica que los conocimientos están basados en la probabilidad de hipótesis a partir de doble referente conceptual y empírico. Pero a la hora de plantearnos cómo llevar a cabo nuestra investigación, *a priori* no hay método mejor que otro, hay métodos más adecuados a nuestros fines y nuestras circunstancias. Dado que la realidad social es un todo integrado de hechos y significados y, dada la influencia de los presupuestos y los métodos de las ciencias naturales, el énfasis se ha centrado en la comprensión de la realidad objetiva desconociendo la dimensión de la realidad social. La cuantificación por el dato y no por el conocimiento, así como el uso de estadísticas cada vez más elaboradas y complejas, sólo satisfacen presupuestos y demostraciones aleatorias, tiranizando el proceso de investigación y no favoreciendo al avance del conocimiento.

Retomando el principio de adecuación de los métodos a los objetivos, planteamos ahora la lógica del proceso de una metodología cualitativa. Una característica fundamental del método cualitativo es su conceptualización de lo social como una realidad construida que se rige por leyes sociales es decir por una normatividad cultural cuyas propiedades difieren de las leyes naturales. Las etapas o las fases en la investigación cualitativas no son excluyentes sino que operan en un proceso indicativo e interactivo, estas son:

- La caracterización de la situación y o población.
- El diseño metodológico de la investigación
- Recolección, organización, análisis e interpretación de datos.
- Categorización.

- Descripción y explicación
- Construcción de sentido
- Redacción del informe final

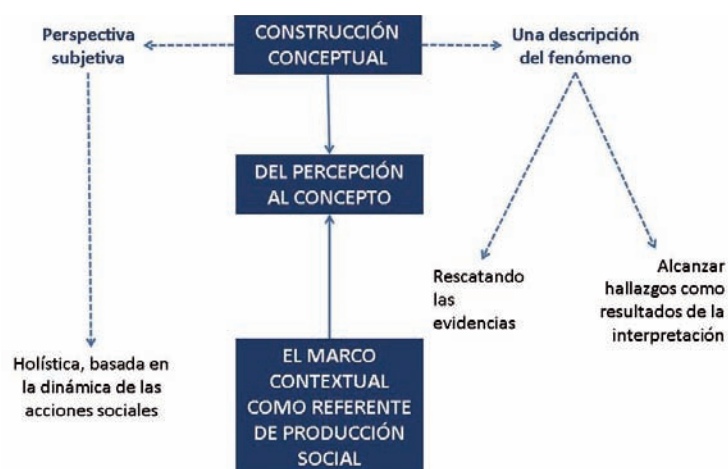


Figura 5. Metodología cualitativa.

Los niveles de conocimientos implícitos en el comportamiento de una sociedad configuran la dimensión cualitativa de esa realidad. Pero el investigador científico en este caso el docente es insustituible en la tarea de interpretar esa información y generar reflexiones conceptuales. En el método cuantitativo los conceptos devienen en variables clasificatorias y demostrables en su validez y confiabilidad. En el método cualitativo, los conceptos no son el inicio sino el proceso y la meta en la investigación.

Una vez seleccionada el área o la población empieza la búsqueda de una documentación y el reconocimiento del lenguaje y la significación. El investigador debe estar inmerso, en el área de investigación con el fin de compartir con la comunidad el objeto de investigación sus condiciones cotidianas de vida, para ello tiene la posibilidad de emplear métodos de campo por ejemplo la observación no estructurada, la observación participante, la entrevista estructurada y no estructurada, el diario de campo, notas de campo, la historia de vida. Todas estas técnicas están basadas en el lenguaje, que permite devolver u ocultar sentimientos y pensamientos de los grupos humanos; y en muchas ocasiones nos interesa no sólo el lenguaje verbal sino el no verbal expresado en gestos, movimientos corporales, acentos enfáticos, expresión facial, timbre y tono de voz que casi siempre son inconscientes y contribuyen de manera eficaz a precisar el significado del lenguaje verbal, reforzando o desmintiendo sentidos, mediante los cuales participa en la vida cotidiana. Seguidamente presentamos algunos ejemplos de estos métodos de investigación cualitativa que complementan los métodos que se verán en el aula.

5.1. La observación no estructurada

La observación es una acción que realiza el investigador en la comunidad y se rige por unos niveles de observación sobre el objeto observado, el cual debe ser identificado tanto en su unidad como en los elementos que los componen. La vigilancia obliga al observador a revisar su método de trabajo y de su propia observación, debe mantenerse como observador vigilando su propia acción; y atento a cómo puede reorientarla para adquirir una información pertinente.

En definitiva el observador debe pensar el tema-problema y en cierto modo construirlo y tener claro algunos aspectos como por ejemplo la identificación del lugar donde se aplicará la observación, cómo acceder y penetrar al lugar, promedio de personas que entran y salen del

lugar, composición de los visitantes, acciones que realizan y objetos, discursos y significados que se implementan en la comunidad.

5.2. La observación participante

Es otra variante de la observación en la que se participa en la vida cotidiana de la comunidad, se observan las actividades e interacciones socioculturales de la gente, obteniendo una visión dentro de la observación participante, comprendiendo las razones y el significado de costumbres y prácticas tal como los mismos individuos las entienden y viven. En ocasiones los miembros de la comunidad pueden intentar reducir el grado de participación del investigador; en este caso es recomendable abandonar la comunidad por corto tiempo y regresar luego.

Se sugiere que el investigador permanezca por lo menos un año o seis meses en la comunidad y desarrolle prácticas de observación diaria de una hora como mínimo.

Para conseguir una adecuada descripción etnográfica, los primeros días en el campo constituyen un periodo en el cual los observadores se sienten cómodos, disipan cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivo, establecen sus identidades como personas inobjectables y aprenden a actuar adecuadamente en el escenario. Durante el período inicial la recolección de los datos es secundaria, es más importante acercarse a la gente y a su escenario, explicar quién es a todas y cada una de las personas, además el propósito de su permanencia en la comunidad con el fin de alcanzar aceptación y confianza. Las condiciones de la investigación, qué, cuándo y a quién observar deben ser negociados continuamente y responder a un plan de trabajo que contenga lo siguiente:

- Claridad sobre el tema que se va a observar.
- Seleccionar del conjunto los elementos más relevantes.
- Relacionar los objetos con el contexto y la función que desempeñan.
- Ordenar y clasificar el material de información registrada en el diario de campo.
- Realizar el análisis e interpretación a partir de hipótesis, categorías y marco conceptual.

5.3. La entrevista

Con frecuencia los investigadores de campo obtienen su información entrevistando a informantes de la comunidad que quieren estudiar, para ello practican entrevistas que pueden ser desde una conversación informal espontánea hasta sesiones organizadas y pagadas.

La entrevista puede ser entrevista semiestructurada o estructurada. La entrevista es estructurada cuando se trata de una cuidadosa recolección de datos y en general sirve a los procesos de investigación cuantitativa; mientras que las entrevistas cualitativa es flexible y dinámica, dado que exige frecuentes encuentros cara a cara dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los individuos acerca de su vida experiencias o situaciones.

La calidad de la información obtenida depende de varios factores como por ejemplo: la empatía, buen conocimiento del informante y grado de confianza. La relevancia, posibilidades y significación de este diálogo residen en la naturaleza y calidad del proceso, pero también en la capacidad y profesionalidad que tenga el entrevistador, ya que a medida que el encuentro avanza se adquieren las primeras impresiones mediante la observación y será seguida por la información procedente de la comunicación verbal y no verbal.

El investigador cuando realiza entrevistas aplica cuestionarios que se pueden hacer de diferentes maneras en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. Estas entrevistas pueden ser: personales, autoadministradas, telefónicas o enviadas por correo.

Las entrevistas pueden ser individuales o colectivas (charlas, foros, reuniones, asambleas, consejos ampliados).

La entrevista se debe registrar en un diario de campo, una cinta de video, o una cinta magnetofónica (cuestión que deberá ser acordada con el entrevistado).

5.4. El informe final o reporte de la investigación

Una vez que hemos concluido la investigación es necesario comunicar los resultados, y para ello es importante tener en cuenta los contextos en los que llevará a cabo la presentación del informe: el contexto académico y el contexto social. Para el primero, se realizan tesis, artículos para revistas especializadas, disertaciones, ponencias, reportes técnicos y textos que compilan una o varias investigaciones. Para la segunda, los resultados se presentan con fines de difusión y comercio al público en general.

El reporte es un documento donde se describe el estudio realizado (qué, cómo y resultados obtenidos). Existen unos aspectos formales de presentación del informe, siendo los formatos de presentación considerablemente diferentes según los estudios. Pueden ser narraciones cronológicas, síntesis temáticas, conceptuales y parámetros de solución a problemas. Independiente de cómo se presenten los resultados, éstos deben ser claros y creíbles; coherentes y cohesionados. Se deben presentar los datos representativos, los análisis confiables, interpretaciones lúcidas, gráficos relacionados y conclusiones prospectivas. En los estudios en que los componentes centrales del diseño están bien integrados resulta difícil separar los datos de su interpretación. Un indicativo de que el estudio tiene justificación es la presentación de comentarios de las cosas negativas o discrepancias o problemas hallados en el transcurso de la investigación.

Las interpretaciones en su evaluación tienen tres criterios: propiedad, comprensividad y significación. Unos resultados lo bastante comprensivos son aplicables a diversos marcos teóricos y conceptuales en ciencias sociales. Cuanto más explícita sea la interpretación se hará una valoración de forma adecuada. Cuando se afirme una relación entre los datos debe demostrarse su ocurrencia y su covariación y cuando se les atribuya algún significado se debe justificar. Así mismo, cuando se proponga la generalización de relaciones causales o de consecuencia en otros escenarios o poblaciones deben mostrarse los ejes temporales y fenomenológicos. En el caso frecuente de que los investigadores descubran datos e interpretaciones no previstos hay que exponer cómo se integran en el marco de la investigación y cuál es su significación.

No es tarea fácil la evaluación en los estudios por la multiplicidad de datos, registros y análisis. En algunos casos, las aplicaciones comparadas requieren métodos legítimos para ponderar los méritos relativos a las observaciones, los resultados, las interpretaciones y las conclusiones.

Por eso, el compromiso esencial del investigador está en la representación fiel y exacta de los resultados obtenidos en base a un proceso objetivo de captación de información y su posterior análisis. Esta objetivización y separación de la subjetividad del sujeto investigador requiere la descripción del proceso, una dicotomía entre datos y procesos de análisis subjetivos y objetivos, entre representatividad de las muestras y selección orientada a la generalización y singularidad de los resultados.

No debemos olvidar que el fin último de la investigación en educación debe promover una mejora de la educación mediante un replanteamiento del currículum, la pedagogía la metodología, la evaluación; por tanto debe tener en cuenta los resultados en investigación en el aula en la medida en que sean resultados fiables y válidos así como generales y singulares.

RESUMEN

La investigación educativa promueve el replanteamiento y la redefinición de las ciencias de la educación como ciencias de la acción y la pedagogía, como una teoría de la práctica educativa. La práctica educativa será el principio, soporte y resultado de toda investigación educativa. Tales acciones prácticas del docente no pueden ser asumidas como fenómenos simples e independientes sino que se dan en un sinnúmero de elementos interrelacionados en contextos complejos en permanente interacción.

Así mismo, es necesario posibilitar investigaciones educativas desde una lógica global y holística con la participación comprensiva de diversas disciplinas y saberes que permitan la formación de un espíritu investigativo y la conformación de colectivos de investigación, que mediante el empleo de metodologías apropiadas y pertinentes faciliten la resolución de problemas educativos multidimensionales.

BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. *EduTEKA. Artículos recientes* (blog) <<http://www.eduteka.org/tag/inicio/recientes/>>.
- MARTÍNEZ, R. A. (2007): *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para le diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. <<http://www.gse.upenn.edu/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.pdf>>.
- TÓJAR HURTADO, J. C. (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD DE SERVICIO EN EL AULA

Carlos González Menorca
Jorge Pelegrín Borondo

OBJETIVOS

- Introducir al alumno en el concepto de calidad de servicio y en su extensión a la calidad de servicio en el aula.
- Desarrollar una visión de la calidad de servicio en el aula, donde el juez de la calidad es el agente externo al que se dirige el servicio –alumno, padres, sociedad, entre otros–.
- Mostrar cómo evalúa el “juez” –alumno, padres, sociedad, entre otros– la calidad del servicio en el aula.
- Identificar las posibles causas que pueden desembocar en un conflicto entre personas.
- Introducir al alumno en las etapas y resultados que pueden lograrse del desarrollo de un conflicto.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad cuando dos personas hablan sobre calidad en la docencia pueden estar refiriéndose a conceptos diferentes. Una de ellas puede referirse a la calidad de servicio del centro docente, otra a la calidad de servicio en la propia aula. Una puede referirse a la calidad de servicio que debería ofrecerse en el aula y otra a la calidad de servicio que realmente espera en un aula.

A lo largo de este capítulo se introduce al lector en el concepto de calidad de servicio en el aula acotando este concepto. Una vez acotado el concepto, se procede a explicar cómo se mide esa calidad de servicio en el aula y analizar los factores que influyen en su formación, lo que ayudará a tomar decisiones que mejoren la calidad de servicio sobre la docencia que se imparte en el aula.

Asimismo se introduce al lector en el concepto de conflicto, haciéndole participe de la evolución conceptual que se tiene del mismo, etapas por las que transcurre hasta su resultado final y una breve introducción de los métodos comúnmente empleados para su resolución.

1. CONCEPTO DE CALIDAD DE SERVICIO EN EL AULA

Para poder definir la calidad de servicio en el aula, debemos acotar la definición de calidad y por ende de calidad de servicio.

La calidad es un concepto polisémico, con lo que dos personas podrían estar hablando de calidad y referirse a concepciones diferentes, y la comunicación sería incorrecta. En este sentido, debemos delimitar el concepto de calidad que vamos a tratar en este tema.

Garvín (1984) realizó un estudio sobre las diferentes definiciones de calidad, estableciendo la existencia de cinco enfoques: (i) el enfoque trascendental, en donde la calidad hace referencia a la “excelencia innata” bajo una perspectiva absoluta y universal; (ii) el enfoque de producto que se basa en que la calidad es precisa y medible y se fundamenta en la existencia de diferente cantidad de los atributos que integran el producto; (iii) el enfoque de producción o manufactura que se asienta en que la calidad se logra con el cumplimiento de las especificaciones de producción; (iv) el enfoque del valor que se basa en que se alcanza la calidad cuando se proporciona el desempeño adecuado ajustado a un precio aceptable; (v) el enfoque centrado en el usuario que se sustenta en que el juez de la calidad es el cliente y los productos de mayor calidad son los que satisfacen mejor sus necesidades.

Si nos fundamentamos en el enfoque de calidad centrado en el usuario, existe un gran grupo de definiciones sobre calidad de servicio que se basan en que el servicio sea capaz de alcanzar las necesidades y expectativas de los clientes (Alén, 2003). En este sentido, la definición más aceptada en la actualidad es la desarrollada por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988) en la que la «calidad de servicio percibida por el cliente es un juicio global del consumidor, relativo a la superioridad del servicio», donde esta percepción de calidad «resulta de la comparación realizada por los clientes entre las expectativas sobre el servicio que van a recibir y las percepciones de la actuación de los suministradores del servicio» (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1991).

Cuando nos referimos a la calidad del servicio en el aula debemos de adaptar esta definición al tipo de servicio al que nos estamos refiriendo. En un centro docente, como mínimo, podemos estar hablando de dos tipos de calidad de servicio: (1) la referida a la calidad del centro en el que se imparte la docencia y (2) la calidad sobre la docencia que se imparte en las aulas. Nosotros vamos a tratar en este capítulo de la segunda. Así, partiendo de la conceptualización realizada por Parasuraman, Zeithaml y Berry, la definición de calidad de servicio en el aula es: un juicio global del “cliente” de la docencia en el aula, relativo a la superioridad de esta docencia, donde esta percepción de calidad resulta de la comparación realizada por este cliente entre las expectativas sobre el servicio docente que van a recibir y las percepciones de la actuación del profesor en el aula.

El problema ahora es determinar quién es el “cliente” de la docencia en el aula. Este aspecto se estudiará en el punto siguiente. Además se debe aclarar que cuando se hace referencia a un aula, ésta podrá referirse a un aula física o virtual.

2. EL JUEZ DE LA CALIDAD DE SERVICIO EN EL AULA

Cuando hablamos de un servicio, como puede ser la venta de una camisa en una tienda, tenemos claro que el juez válido del servicio es el cliente que compra esa camisa. Esta visión se complica cuando hablamos de la docencia en el aula, la pregunta que nos hacemos es ¿quién es el cliente del servicio en el aula?

Como mínimo podemos establecer que el “cliente” principal será el usuario propiamente del servicio, es decir el estudiante, pero también son clientes los padres o tutores legales del estudiante. Además existen otros entes o personas que serán jueces de la calidad, como son: la administración pública que entrega dinero para que se preste ese servicio, el propio centro escolar en el que se imparte la docencia e incluso la sociedad en general. En adelante y para simplificar la lectura, consideraremos al estudiante como juez de la calidad, al ser el principal juez, aunque se puede extrapolar el texto a otros posibles jueces.

Sea quien sea el juez de la calidad, principalmente el estudiante, este juzgará la calidad siguiendo el esquema propuesto en la tabla 1. De tal manera que si el nivel que percibe de calidad que le han suministrado es mayor que lo que esperaba su valoración será que ha recibido un excelente servicio; si el nivel que percibe de calidad es igual a lo que esperaba valorará el servicio como correcto, adecuado o aceptable; pero si considera que el servicio que ha recibido es menor que lo esperado, en este caso lo valorará como incorrecto, deficiente o pobre.

Tabla 1. Evaluación de la calidad del servicio. Fuente: Elaboración propia

RELACIÓN ENTRE P Y E	CALIFICACIÓN DE LA CALIDAD DEL SERVICIO
P > E	Excelente
P = E	Correcta, adecuada
P < E	Incorrecta, deficiente

P = PERCEPCIONES DEL NIVEL DE CALIDAD DEL SERVICIO QUE LE HAN SUMINISTRADO
 E = EXPECTATIVAS DE LA CALIDAD DEL SERVICIO

Desde este concepto de calidad del servicio, en el que el juez de la docencia en el aula es el estudiante, los encuentros del servicio reflejan los numerosos momentos en que el estudiante entra en contacto con la docencia en el aula y que fundamentan su experiencia para la evaluación de la calidad en el aula. La gestión de estos encuentros del servicio, momentos de la verdad o incidentes críticos han sido considerados determinantes en la satisfacción del usuario. Además, los numerosos momentos de la verdad que generan esta experiencia, denominados cascada de encuentros del servicio (Zeithaml y Bitner, 2002), implican que en cada contacto el consumidor va generando una idea sobre el suministrador del servicio de tal forma que la calidad del encuentro es una evaluación global que el consumidor realiza sobre el conjunto de las interacciones (Mittal y Lassar, 1996).

Por otra parte, existe un amplio consenso en torno a la idea de que la evaluación de un cliente (estudiante, padres, etc.) sobre la calidad de un servicio depende tanto de lo que se le entrega (calidad técnica), como de la forma en que el servicio es entregado (calidad del proceso). Así, la calidad de la docencia en el aula depende tanto de lo que se entrega en ese aula (material docente, ejercicios, casos, etc.) como de la forma en que se imparte la docencia, pudiendo actuar la imagen corporativa (por ejemplo que esa docencia es impartida por un centro de alto prestigio) como un filtro de dicha percepción (Grönroos, 1994). Ambas dimensiones han sido representadas gráficamente en la figura 1.

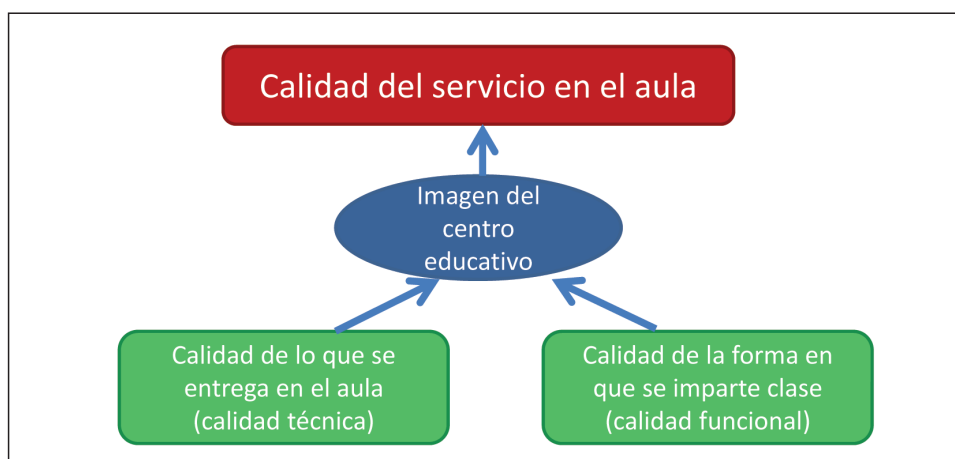


Figura 1. Dimensiones de la calidad de servicio percibida. Fuente: Elaboración propia.

Volviendo a la evaluación por el alumno de la calidad de la docencia. Como hemos dicho esta evaluación se produce por la comparación entre el nivel de calidad que este estudiante percibe que le prestan y el nivel de calidad que esperaba que le prestaran. Así las expectativas de calidad de servicio juegan un papel esencial en esta evaluación.

2.1. Las expectativas de la calidad del servicio en el aula

Un primera aproximación muy general, sobre el concepto de expectativas de calidad de servicio, es considerarlas como una evaluación mental que realiza el individuo sobre el servicio que le van a prestar. La definición parece fácil, pero la verdad es que no lo es, ya que como se ha comentado anteriormente para la calidad, también existen varios enfoques para el concepto de expectativas.

Los académicos han determinado la existencia de cuatro enfoques fundamentales sobre la definición de expectativas de calidad de servicio:

- El enfoque de comparación: las definiciones se fundamentan en el uso de las expectativas de calidad de servicio para comparar marcas competitivas (en nuestro caso diferentes docencias en el aula).
- El enfoque de cantidad ideal: las definiciones hacen referencia al punto o cantidad de expectativas que el cliente utiliza como ideal para comparar con el nivel de servicio que le suministran.
- El enfoque de niveles: las definiciones establecen distintos niveles de expectativas admitidos por los clientes en la evaluación del servicio.
- El enfoque de momento de valoración: las definiciones se refieren al momento en el que el cliente forma sus expectativas de calidad del servicio.

Una explicación más profunda de cada uno de estos enfoques complicaría profusamente este capítulo y lo ampliaría mucho en extensión. Por este motivo, solamente vamos a tratar de manera superficial uno de los enfoques: el enfoque de comparación. Hemos elegido este enfoque ya que nos ayudará a comprender la diferencia entre dos conceptos esenciales en la evaluación por el estudiante de la docencia: la calidad del servicio y la satisfacción.

2.1.1. Enfoque de Comparación

Dentro de este enfoque, existen tres conceptualizaciones diferentes: las expectativas de calidad de servicio normativas, las expectativas de calidad justas o merecidas y las expectativas de calidad de servicio predictivas (Kopalle y Lehmann, 2001; Kalamas, Laroche y Cézard, 2002; Higgs, Polonsky y Hollick, 2005; Mitra y Fay, 2010; Yip, Chan, Kwan y Law, 2011; Golder, Mitra y Moorman, 2012).

Si adaptamos estos conceptos a la docencia en un aula. Las expectativas normativas representan el nivel excelente de calidad de servicio que un estudiante considera que debería ofrecer cualquier docente, respecto a una clase específica y realizando una evaluación realista y factible. Estas expectativas están normalmente referidas a una categoría determinada de servicio, como puede ser un master universitario, docencia en infantil, docencia en bachiller, entre otros. Pongamos el caso de que usted va a ser alumno de un master universitario, la pregunta que se haría asimismo es ¿qué es lo que debería recibir de calidad en la docencia de un master universitario?

Las expectativas justas o merecidas se definen como el nivel de calidad que el estudiante considera que le deben suministrar de la docencia teniendo en cuenta los costes en los que ha incurrido. Bajo esta perspectiva, las expectativas merecidas están críticamente determinadas por la evaluación personal entre lo que ha costado y lo que se espera recibir. Por ejemplo, si usted se ha gastado 6.000,00 euros en un master universitario. En este caso la pregunta es ¿qué sería justo recibir? o ¿qué sería justo esperar?

Las expectativas predictivas representan el cálculo objetivo que un estudiante realiza sobre lo que realmente espera que le proveerán en la docencia en una situación concreta. Por ejemplo, si usted ha contratado un master sobre calidad en la docencia en la Universidad de La Rioja, la pregunta en este caso sería ¿qué es lo que realmente espera recibir en la docencia en ese master concreto?

Si comparamos las expectativas normativas con las predictivas diremos que las normativas son más estables temporalmente en la mente del cliente. Es decir que la opinión del cliente es más estable en las expectativas normativas. Además, las expectativas predictivas están ligadas a la existencia de un servicio próximo, mientras que las expectativas normativas no necesitan la existencia de esta proximidad temporal del servicio.

3. Medida de la calidad del servicio en el aula

Esta distinción entre las expectativas normativas (lo que debería ser) y las expectativas predictivas (lo que se cree que será), se debe a que cuando un cliente valora la calidad del servicio compara la percepción del servicio que le han prestado con el nivel de calidad que considera que deberían prestarle (expectativas normativas), mientras que cuando valora la satisfacción compara la percepción del servicio que le han prestado con el nivel de calidad que consideraba que realmente le iban a prestar (expectativas predictivas) (Zeithaml, Berry y Parasuraman, 1993; Boulding, Kalra, Staelin y Zeithaml, 1993; Dean 2004; Higgs, Polonsky y Hollick, 2005). Así cuando un estudiante valora la calidad de servicio en el aula analiza si la calidad que le han entregado se corresponde con lo que debería ser, mientras que cuando piensa si está satisfecho compara la calidad que le han entregado con lo que realmente esperaba de esa docencia.

Centrándonos en la medida de la calidad de servicio percibida en el aula. Como hemos dicho es definida como una función de la diferencia (gap) entre la percepción del estudiante sobre el desempeño realizado por el docente en el aula y las expectativas sobre lo que debería ocurrir en el aula referido a un tipo de docencia (master, educación básicas, etc.). En este sentido, la formulación de esta medida de la calidad del servicio recoge el sumatorio de las valoraciones por el estudiante de esta diferencia para cada atributo incluido en la escala de medida, tal y como aparece reflejado en la figura 2.

<p>Calidad del servicio de la docencia i para el estudiante z</p> $= \sum_{j=1}^n P_{zij} - E_{zmj}$ <p>P_{zij} = Percepción del estudiante z de la calidad realizada en la docencia i para el atributo j</p> <p>E_{zmj} = Expectativas del estudiante z sobre la calidad del servicio que debería ser en la docencia de tipo m para el atributo j</p>

Figura 2. Valoración de calidad del servicio según el modelo de las deficiencias.

Fuente: Elaboración propia.

Es decir, cuando se mide la calidad del servicio se debe preguntar al estudiante (el juez) dos veces para cada atributo de la calidad: una para saber el nivel de calidad que percibe que le han entregado y, otra vez, para saber el nivel de calidad que considera que deberían

haberle entregado. El problema estriba ahora en determinar los atributos que se van a incluir en el cuestionario para medir la calidad del servicio.

Basándose en su definición de calidad, Parasuraman, Zeithaml y Berry desarrollaron una escala de medida compuesta por 22 atributos denominada SERVQUAL. Esta escala se ha adaptado a múltiples servicios y, como no podía ser menos, también se ha adaptado a la docencia. Nosotros proponemos la adaptación de SERVQUAL realizada por Stodnick y Rogers (2008) para medir la calidad de servicio en el aula. Los atributos que incluye son:

1. El profesor está realmente preocupado por los estudiantes.
2. El profesor entiende las necesidades individuales de los estudiantes.
3. El profesor considera el interés a largo plazo del estudiante.
4. El profesor anima y motiva a los estudiantes a hacerlo mejor.
5. El profesor es un experto de la materia que explica.
6. El profesor es justo e imparcial al evaluar.
7. El profesor contesta todas las preguntas completamente.
8. El profesor responde rápida y eficazmente a las necesidades del estudiante.
9. El profesor está dispuesto a modificar la docencia para adaptarse a los estudiantes.
10. Al profesor le gusta que los estudiantes pregunten y comenten la materia en clase.
11. El profesor realiza buenas clases.
12. Se puede confiar en el profesor.
13. El profesor corrige adecuadamente la información (de los libros, etc.) cuando es necesario.
14. La clase tiene un equipamiento actualizado.
15. El ambiente físico del aula facilita el aprendizaje.
16. El aula está equipada con todo el equipo necesario para ayudar al aprendizaje.
17. El mantenimiento del aula es bueno (está limpia, etc.)

3.1. Modelo de los gap: el cierre de los gap

Esta diferencia o gap entre las percepciones de la calidad y las expectativas normativas de la calidad es denominado en el modelo de las deficiencias de Zeithaml, Berry y Parasuraman (1988) como gap 5 (ver figura 3). Este gap 5 depende a su vez de otras 4 diferencias o gap que vamos a comentar a continuación. Zeithaml y Bitner (2002) propusieron una serie de recomendaciones para cerrar o evitar que se produzcan estas diferencias. En esta línea, expondremos diferentes formas aconsejadas por los investigadores sobre calidad para el cierre de estos gap.

El gap 1 (figura 4) evidencia la diferencia entre expectativas de los estudiantes y la percepción de los profesores de las expectativas de los estudiantes. La existencia de este gap demuestra el desconocimiento de los profesores de las expectativas de sus estudiantes. Como causas más importantes de este gap tenemos:

- Los profesores o las entidades educativas a las que pertenecen no realizan investigaciones para conocer y comprender las necesidades y expectativas de sus alumnos.
- Existe un escaso flujo de información desde los alumnos a los profesores o a los centros educativos.

Como recomendaciones para cerrar o solucionar el gap 1 tenemos:

- El empleo de la investigación para comprender las expectativas del cliente. Es decir, preguntar a los estudiantes y a los otros “clientes” de la docencia sobre que esperan y cuáles son sus necesidades.
- Desarrollar adecuados canales de comunicación para lograr que la información llegue de los alumnos a los profesores y al centro educativo.
- Construir relaciones estables y de confianza entre los estudiantes y los centros educativos.

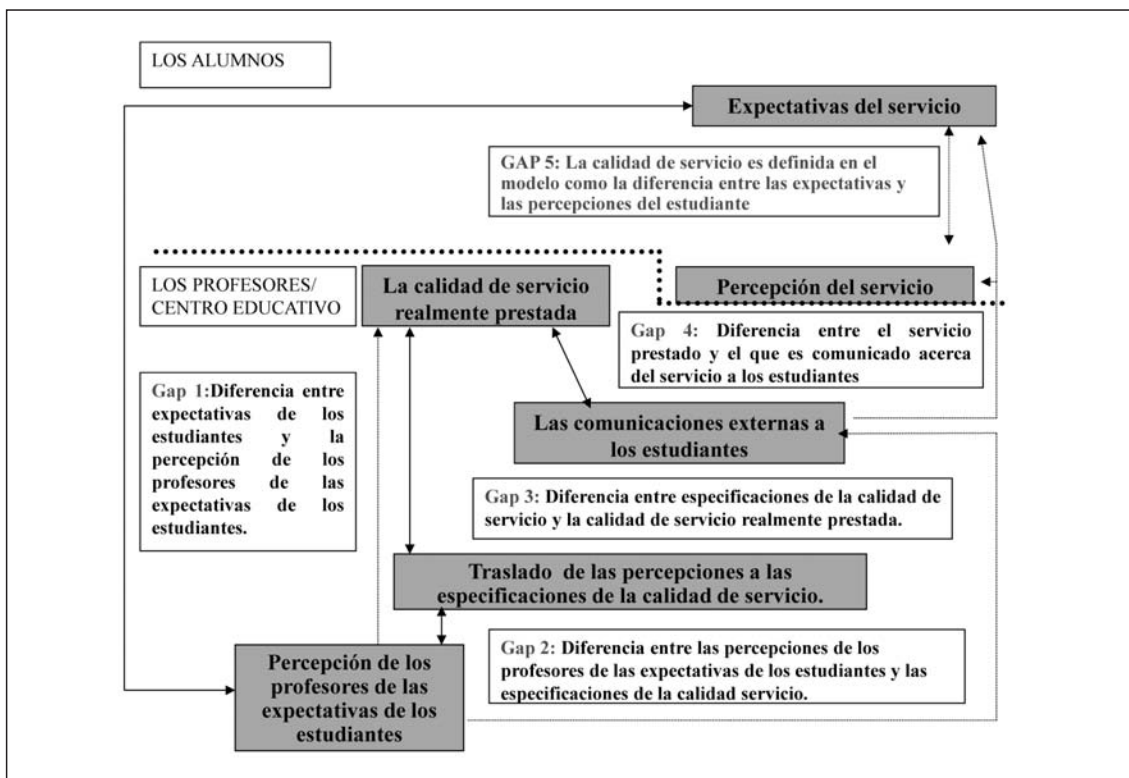


Figura 3. Adaptación del modelo de las deficiencias a la calidad del servicio en el aula. Fuente: Adaptado de Zeithaml, Berry y Parasuraman (1988).

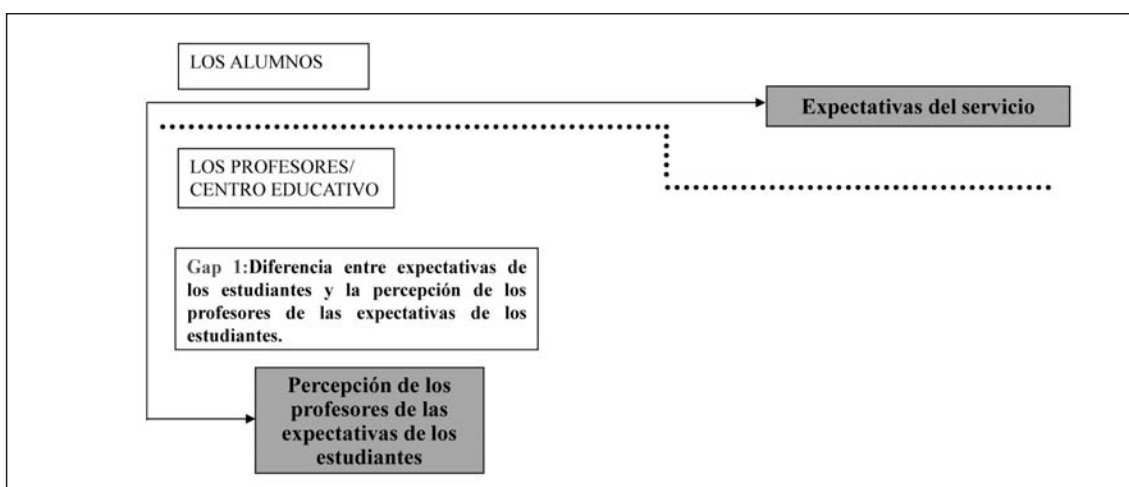


Figura 4. Gráfico del Gap 1.

En el gap 2 (figura 5) nos encontramos con la existencia de diferencia entre las percepciones de los profesores y la dirección del centro de las expectativas del cliente y el traslado de las percepciones a las especificaciones de la calidad de servicio. En este caso, aunque los profesores o la dirección del centro conocieran las expectativas de sus estudiantes, estas expectativas no son trasladadas a especificaciones de la calidad del servicio docente. Como motivos fundamentales de la existencia de este gap se han establecido:

- La falta de compromiso real por parte de la dirección del centro para ofrecer un desempeño adecuado a lo que el estudiante considera que deberían ofrecerle.
- La excesiva confianza por parte de los profesores y la dirección en que puede cubrir sin problemas los estándares requeridos por los clientes.
- La percepción por los profesores y la dirección de que es difícil establecer adecuadamente los estándares de calidad de servicio orientados hacia los alumnos.

Los mecanismos fundamentales para cerrar este gap provienen de:

- Desarrollar un verdadero compromiso de los profesores y directivos por la calidad. Mediante cursos, campañas publicitarias, entre otros.
- Diseñar estándares de calidad. Lo que obliga a tomar en consideración algún punto de referencia para diseñarlos, este punto debe ser la opinión de los estudiantes y del resto de “clientes”.

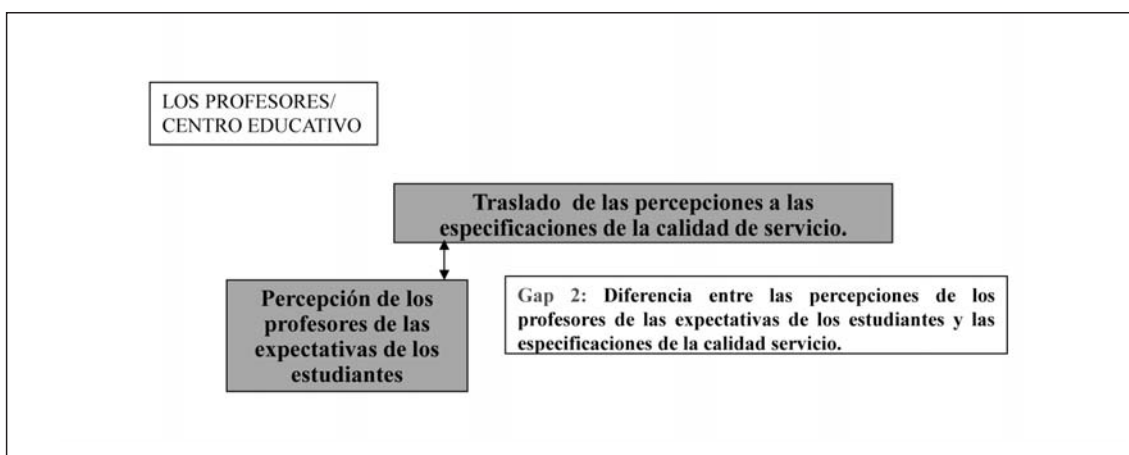


Figura 5. Gráfico del Gap 2.

En el gap 3 (figura 6) nos encontramos con que existe diferencia entre las especificaciones de la calidad de servicio y la calidad de servicio realmente prestada. Esto evidencia la incapacidad por parte de los directivos y profesores de implantar el sistema de calidad.

Como motivos fundamentales de este gap tenemos:

- Las especificaciones de la calidad son muy complicadas o rígidas como para poder llevarlas a la práctica.
- Existe un desajuste entre los profesores y las funciones que deben realizar.
- Ambigüedad en la definición de los papeles a desempeñar en el centro educativo.
- Especificaciones incoherentes con la cultura del centro educativo.
- Inadecuados sistemas de supervisión, control y recompensa.
- Recursos inapropiados.

Respecto a las acciones a realizar para corregir este gap son:

- Definir correctamente los estándares: Que sean flexibles, establecer claramente quién debe hacer qué cosa, comprobar que los estándares son adecuados a la cultura del centro.
- Establecer sistemas de control supervisados por un ente imparcial (a ser posible profesional) y recompensas consensuadas.
- Invertir en los recursos adecuados para que se pueda implantar adecuadamente el estándar.

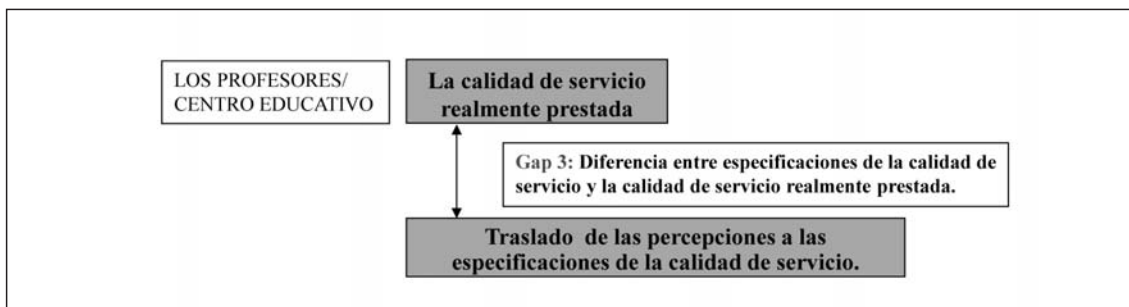


Figura 6. Gráfico del Gap 3.

En cuanto al gap 4 (figura 7), este se produce cuando existe diferencia entre el servicio prestado y lo que es comunicado acerca del servicio a los estudiantes. Como motivos fundamentales tenemos:

- La comunicación entre el profesor y el centro educativo es ineficiente.
- La comunicación entre los profesores es ineficiente.
- Tendencia a realizar promesas excesivas, por ejemplo: en campañas publicitarias, comunicaciones a los estudiantes, entre otras. Lo que eleva las expectativas de los estudiantes y del resto de "clientes".

Como mecanismos para cerrar este gap tenemos:

- Potenciar la comunicación entre profesores y de los profesores con la dirección, por ejemplo mediante reuniones periódicas.
- Ser realista a la hora de realizar promesas y comunicaciones hacia los estudiantes y el resto de "clientes".

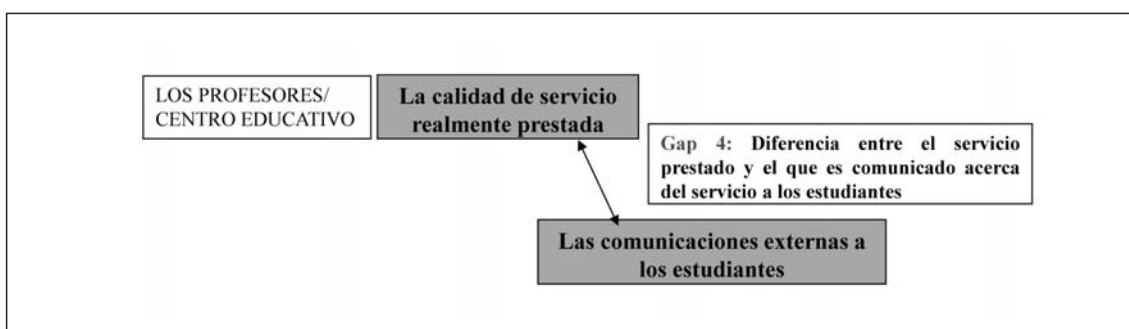


Figura 7. Gráfico del Gap 4.

4. GESTIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA

Como punto de partida, se debe considerar qué se entiende por conflicto. Probablemente, el concepto puede ser entendido por todas las personas de la misma manera, pero cada persona, a su modo, lo definirá con connotaciones diferentes por las que no se pueda unificar bajo un mismo criterio.

Una de las definiciones admitidas globalmente es la aportada por Robbins (1987) que definió el conflicto como «proceso en el cual una persona hace un esfuerzo intencional para anular los esfuerzos de otra mediante alguna clase de bloqueo que hará que ésta no consiga alcanzar sus metas o lograr sus intereses». La definición ha ido evolucionando hasta nuestros tiempos, aceptándose actualmente según Robbins (2009) como «un proceso que comienza cuando una de las partes percibe que la otra ha sufrido un efecto negativo, o está por hacerlo, algo que a la primera le preocupa».

4.1. Origen del conflicto

El conflicto puede surgir como una consecuencia de la relación de poder de una persona sobre otra u otras. Esta relación de poder puede desembocar en tres consecuencias:

- *Acatamiento u obediencia*, cuando las personas aceptan y obedecen sin objeciones lo que sus inmediatos superiores ordenan (maestros o jefes), estén o no estén de acuerdo.
- *Compromiso*, cuando las personas se conforman con lo que sus inmediatos superiores ordenan, aceptándola y participando en la decisión tomada por el superior.
- *Conflicto*, cuando la persona se resiste al acto de poder o influencia que su superior, su equivalente o de inferior grado ejerce sobre el mismo.

Para entender mejor la consecuencia de la relación de poder, hay que definir previamente cuales son las bases de poder, que se dividen en dos grandes grupos; formal y personal.

Poder formal

Se basa en el estatus o posición que un individuo tiene en la organización, en él se encuentran tres bases de poder:

1. Poder coercitivo. Depende del miedo. La persona reacciona ante este poder por miedo a los resultados negativos si falla en su cumplimiento.
2. Poder de recompensa. Es lo opuesto al poder coercitivo, se basa en el reporte de beneficios que obtienen las personas si cumplen con los deseos o instrucciones de la otra persona.
3. Poder legítimo. En los grupos y organizaciones formales, el acceso más común a una o varias bases de poder es la posición jerárquica en la estructura organizativa. Representa la autoridad formal para controlar y usar los recursos organizacionales.

Poder personal

Es el poder que proviene de las características únicas del individuo, independientemente de la posición jerárquica que ocupe. En esta categoría encontramos otras tres subcategorías:

1. Poder del experto. Es la influencia que se ejerce como resultado de la experiencia, aptitudes o conocimientos especiales.
2. Poder referente. Se basa en la identificación con una persona que tiene recursos o características personales deseables, dejándole que ejerza influencia sobre uno mismo por el deseo de agradarle.
3. Poder de oportunidad. A menudo, al ocupar una posición formal dentro de un grupo u organización se tiene acceso a cierta información, pero no siempre es necesario,

hay veces que también se puede lograr dicha información importante para otros o se logra ejercer una influencia coercitiva sin ocupar una posición relevante. Encontrarse en el lugar adecuado y en el momento oportuno puede brindar la ocasión de ejercer poder, según las características personales del individuo.

4.2. Concepto de conflicto

Dependiendo de la corriente de la escuela de pensamiento, se distinguen tres tipos conceptuales de conflictos:

- Concepto tradicional: planteaba que todo conflicto era malo, era visto como algo negativo y dañino, con similitudes a la violencia, destrucción e irracionalidad. Conceptualmente era algo que debía evitarse y, como tal, se dirigían los esfuerzos y atención a las causas que los originaban corrigiéndose lo que funcionase mal. Esta concepción perduró hasta finales de la década de 1940.
- Concepto de las relaciones humanas: planteaba que el conflicto es un fenómeno natural en todos los grupos, considerándose que, al no poder ser eliminado, hay que asumirlo y se reconocía que hasta podría llegar a ser positivo en ocasiones. Esta concepción perduró desde finales de la década de 1940 hasta mediados de la década de 1970.
- Concepto interaccionista: la concepción interaccionista admite que es positivo el conflicto, motivo por el cual lo fomenta, promoviéndolo para que los grupos dinámicos no se vuelvan estáticos. Admite que no todos los conflictos son buenos, distinguiendo dos grupos:
 - Conflictos funcionales, los que mejoran el desempeño del grupo.
 - Conflictos disfuncionales, los que obstaculizan el desempeño del grupo, pudiéndose clasificar en tres tipos; conflictos de tarea, relacionada con el contenido y las metas; conflictos de relación, las que se centran en las relaciones interpersonales y; conflictos de proceso, los que surgen por la manera de realizar las cosas.

4.3. Proceso del conflicto

El proceso del conflicto consta de cinco etapas, tal y como se observa en la Fig. 8.

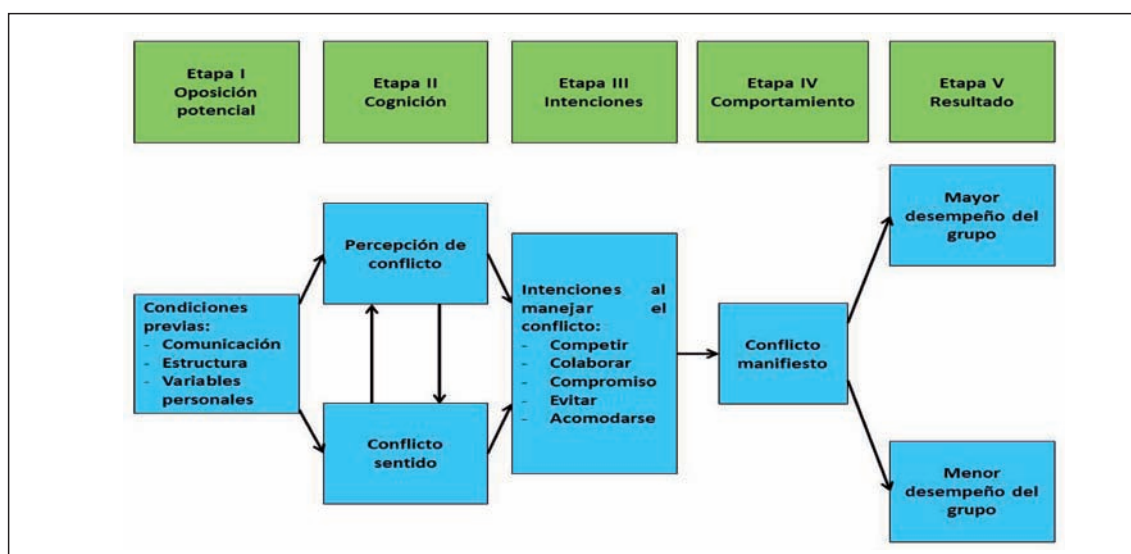


Figura 8. Proceso del conflicto. Fuente: Robbins (2009).

Etapa I. Oposición potencial

Se refiere a la presencia de condiciones que generan oportunidades para el surgimiento del conflicto, debiéndose cumplir alguna de ellas para que el conflicto surja. Se condensan en tres categorías:

- Comunicación, el potencial de conflicto aumenta cuando hay poca comunicación o demasiada, o cuando existe ruido en el canal de comunicación, cuando las connotaciones de las palabras y modismos son diferentes, etc.
- Estructura, entendiéndose como el tamaño, grado de especialización de las tareas asignadas, claridad, sistemas de recompensa, etc. Cuanto más ambiguo sea el mensaje o las tareas encomendadas, mayor riesgo existirá en la aparición del conflicto.
- Variables personales, en este apartado se incluyen la personalidad, emociones y valores de las personas. Ciertos tipos de personalidad, por ejemplo perfiles de personalidad autoritaria, llevan a un conflicto en potencia.

Etapa II. Cognición y personalización

Alguna de las condiciones mencionadas en la Etapa I, deben darse para que pueda surgir el conflicto, si bien, en la Etapa II se concretará definitivamente el mismo.

En esta Etapa II, las personas involucradas en el conflicto habrán de percibirlo, pero esto no será suficiente, ya que para que surja realmente el conflicto han de sentir un estado ansiedad, tensión, frustración u hostilidad, o sea, que además de que el conflicto sea percibido, también sea sentido por ambas partes.

Etapa III. Intenciones

Las intenciones intervienen entre las percepciones y emociones de las personas y su comportamiento manifiesto. Estas intenciones son decisiones para actuar en una forma determinada.

Una vez que inferimos lo que la otra persona pretende, respondemos a su comportamiento mediante la intención. En la Fig. 9 se muestran las intenciones primarias de las personas ante el conflicto.

Bajo la perspectiva de las dimensiones de asertividad (grado en que una de las partes intenta satisfacer sus propias preocupaciones) y cooperación (grado en que una de las partes intenta satisfacer las preocupaciones de la otra persona), razonaremos las cuatro intenciones de manejar el conflicto.

- Evitativo. Una de las partes reconoce el conflicto, pero trata de suprimirlo ignorando el conflicto o a las personas con las que lo tiene.
- Acomodativo. Una de las partes está dispuesta a sacrificar sus propios intereses por satisfacer los de la otra persona.
- Compromiso. Cuando cada una de las partes está dispuesta a ceder algo por beneficiarse de los resultados finales.
- Competitivo. Una persona compete cuando busca satisfacer sus propios intereses, sin importarle el efecto que podrá tener sobre las otras partes.
- Colaborativo. Existe cooperación y búsqueda de un resultado lo más satisfactorio posible para todas las partes implicadas.



Figura 9. Dimensiones de las intenciones de manejo del conflicto. Fuente: Thomas (1992).

Etapa IV. Comportamiento

En esta etapa los conflictos se hacen visibles, es cuando las partes en conflicto interactúan mediante las expresiones, acciones y reacciones. Son comportamientos abiertos, en ocasiones desviados de las verdaderas intenciones, pero que debido a descalificaciones o falta de tacto provocan disputas.

En una escala de conflicto de 0 a 10 (0 - no existe conflicto, 10 - conflicto de aniquilación), se podría decir que en la zona más baja se situarían los leves denominados funcionales, mientras que en escalas elevadas estaríamos hablando de conflictos disfuncionales. Podría interesar que para motivar al grupo el conflicto funcional eleve su grado y evidentemente que el interés de los disfuncionales sería rebajarlos para resolverlos. Aquí es donde interviene la Administración de Conflictos y las técnicas de estimulación y resolución de conflictos.

Etapa V. Resultados

La interacción entre las partes de la etapa anterior tiene consecuencias funcionales si mediante el resultado conseguimos una mejoría en los objetivos para las partes o disfuncionales si no se alcanzan.

Un resultado disfuncional, no sólo empeora la relación entre ambas partes en conflicto sino que crea mal ambiente global, pudiendo llegar a la destrucción de cualquier grupo y eliminación de relaciones entre los miembros.

4.4. Negociación

Una definición de negociación es: “proceso en el que dos o más partes intercambian bienes o servicios y tratan de ponerse de acuerdo en la tasa de cambio para cada quien” (J. A. Wall, Jr.). Analizaremos brevemente el proceso de negociación y las terceras partes que pueden formar parte del mismo.

4.4.1. El proceso de negociación

El proceso de negociación sigue las siguientes etapas (Fig. 10):

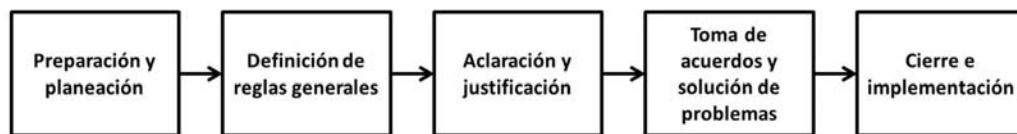


Figura 10. Proceso de negociación. Fuente: Robbins (2009).

En la primera etapa de preparación y planeación, debemos recapacitar sobre cuál es la naturaleza del conflicto, cómo surgió, quién está involucrado, qué se pretende, etc. Este análisis se realizará desde el punto de mira propio y sobre lo que se infiere de la otra parte involucrada.

La segunda etapa es la definición de reglas generales, acuerdos que se tomarán con la otra parte al respecto de las reglas que se deberán cumplir por ambas partes.

En la etapa de aclaración y justificación, ambas partes plantearán, explicarán, aclararán y justificarán a la otra parte sus pretensiones. Esta etapa no es motivo de confrontación, precisamente se realiza para intentar que la otra parte empatice con la situación de uno y se pueda llegar a un común acuerdo.

En la cuarta etapa de toma de acuerdos y solución de problemas, es donde cada una de las parte realiza su concesión a la otra parte para poder llegar a un común acuerdo.

Por último, el cierre e implementación, es la etapa en la que se formaliza el acuerdo alcanzado y se llevan a la práctica los acuerdos tomados.

4.4.2. Terceras partes de las negociaciones

Existen negociaciones en las que las partes no se ponen de acuerdo o llegan a un punto en el que no avanzan, estancándose sin ser capaces de resolver las diferencias existentes entre los planteamientos propuestos por las partes. En estos casos, es muy aconsejable que se recurra a una tercera parte para intentar llegar a un acuerdo. Existen cuatro roles básicos neutrales que se detallan a continuación:

- **Mediador.** Es la figura de una tercera parte que mediante el razonamiento y propuesta de alternativas, intenta acercar puntos de vista de las partes para que lleguen a un acuerdo.
- **Árbitro.** El arbitraje podrá ser voluntario, si ambas partes lo solicitan; u obligatorio, si se le impone a ambas partes. Tiene suficiente autoridad para dictar un acuerdo que será acatado por ambas partes.
- **Conciliador.** A diferencia del mediador, esta figura es un tercero de confianza que realizará las funciones de comunicador informal entre las partes. Es difícil encontrar en una negociación una figura puramente conciliadora, porque lo más habitual es que trate de aportar nuevos argumentos, ayude a interpretar los mensajes e intente persuadir a ambas partes para que lleguen a un acuerdo.
- **Consultor.** Es un tercero que, de manera imparcial y desde el conocimiento del manejo de conflictos, trata de mejorar la relación entre las partes de manera que entre ellos mismos puedan llegar a un acuerdo.

RESUMEN

La calidad de servicio en el aula es un juicio global del “cliente” de la docencia en el aula, relativo a la superioridad de esta docencia, donde esta percepción de calidad resulta de la comparación realizada por este cliente entre las expectativas sobre el servicio docente que van a recibir y las percepciones de la actuación del profesor en el aula. Este “cliente” es el juez de la calidad, podemos establecer que el cliente principal será el usuario propiamente del servicio, es decir el estudiante, pero también son clientes los padres o tutores legales del estudiante. Además existen otros entes o personas que serán jueces de la calidad, como son: la administración pública que entrega dinero para que se preste ese servicio, el propio centro escolar en el que se imparte la docencia e incluso la sociedad en general.

Sea quien sea el “cliente” este juzgará la calidad comparado el nivel de servicio que recibe con el nivel que esperado. De tal manera que si el nivel que percibe de calidad que le han suministrado es mayor que lo que esperaba su valoración será que ha recibido un excelente servicio; si el nivel que percibe de calidad es igual que lo que esperaba valorará que el servicio ha sido correcto, adecuado o aceptable; pero si considera que el servicio que ha recibido es menor que lo que esperaba, en este caso lo valorará como incorrecto, deficiente o pobre. Además, la calidad de la docencia en el aula depende tanto de lo que se entrega en esa aula (material docente, ejercicios, casos, etc.) como de la forma en que se imparte la docencia.

Como hemos dicho, el juicio de la calidad depende lo que se espera de la calidad. Pero existen varios conceptos de expectativas. Si adaptamos estos conceptos a la docencia en un aula; las expectativas normativas representan el nivel excelente de calidad de servicio que un estudiante considera que debería ofrecer cualquier docente respecto a una clase específica y realizando una evaluación realista y factible. Las expectativas justas o merecidas se definen como el nivel de calidad que el estudiante considera que le deben suministrar de la docencia teniendo en cuenta los costes en los que ha incurrido. Las expectativas predictivas representan el cálculo objetivo que un estudiante realiza sobre lo que realmente espera que le proveerán en la docencia en una situación concreta.

Cuando un estudiante valora la calidad de servicio en el aula analiza si la calidad que le han entregado se corresponde con lo que debería ser, mientras que cuando piensa si está satisfecho compara la calidad que le han entregado con lo que realmente esperaba de esa docencia.

El cierre de la diferencia negativa entre los percibe de la calidad del servicio en el aula y lo que esperaba de ese servicio se produce por el cierre en la diferencia entre expectativas de los estudiantes y la percepción de los profesores de las expectativas de los estudiantes, el cierre en la diferencia entre las percepciones de los profesores y la dirección del centro de las expectativas del cliente y el traslado de las percepciones a las especificaciones de la calidad de servicio, el cierre en la diferencia entre las especificaciones de la calidad de servicio y la calidad de servicio realmente prestada, y el cierre en la diferencia entre el servicio prestado y lo que es comunicado acerca del servicio a los estudiantes.

El concepto generalizado de la definición de conflicto, a simple vista parece que nos sitúa en un entorno hostil entre dos o más partes, entre las que no existen acuerdos mutuos y, además, no es fructífero para las personas ni para las organizaciones. Nada más lejos de la realidad, existe el denominado conflicto funcional que bien gestionado, será un factor motivante más para las personas o grupos para alcanzar los objetivos personales o grupales propuestos.

Todo proceso de conflicto pasa por cinco etapas; oposición potencial, cognición, intenciones, comportamiento y resultado. La primera etapa nos indica cuales pueden ser los orígenes del conflicto. En la segunda es cuando asumimos que tenemos un conflicto, pero para que exista

conflicto no sólo deberá ser percibido, sino que deberá ser sentido por las partes. La tercera etapa nos da una idea de cuál será nuestra postura ante el conflicto. En la cuarta etapa, el conflicto se hace patente mediante reacciones por la interacción de las partes. Por último, en la quinta etapa y gracias a la interacción de las personas y a la administración de conflictos, para estimular el conflicto funcional o resolver el disfuncional con la aplicación de las técnicas de resolución de conflictos, se obtiene unos resultados que podrán ser funcionales o disfuncionales en el caso de que la resolución sea constructiva o no.

BIBLIOGRAFÍA

- ALÉN GONZÁLEZ, M. E. (2003): *Análisis de la calidad de servicio percibida en los establecimientos termales: Conceptualización, medición y relación con otra variables*. Tesis doctoral. Universidad de Vigo.
- BOULDING, W.; KALRA, A.; STAELIN, R. y ZEITHAML, V. A. (1993): "A dynamic process model of service quality: From expectations to behavioural intentions". *Journal of Marketing Research*, 30 (1), pp. 7-27.
- DEAN, A.M. (2004): "Rethinking customer expectation of service quality: are call centers different?". *Journal of Services Marketing*, 18 (1), pp. 60-77.
- GARVIN, D.A. (1984): "What does product quality really mean?". *Sloan Management Review*, octubre, pp. 25-43.
- GOLDER, P.N.; MITRA, D. y MOORMAN, C. (2012): "What is quality? An integrative framework of processes and states". *Journal of Marketing*, 76 (4), pp. 1-23
- GRÖNROOS, C. (1994): *Marketing y gestión de servicios. La gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios*. Madrid: Díaz Santos.
- HIGGS, B.; POLONSKY, M. J. y HOLLICK, M. (2005): "Measuring expectations: Forecast vs. ideal expectations. Does it really matter?". *Journal of Retailing and Consumer Services*, 12 (1), pp. 49-64.
- KALAMAS, M.; LAROCHE, M. y CÉZARD, A. (2002): "A model of the antecedents of should and will service expectations". *Journal of Retailing and consumer Services*, 9, pp. 291-308.
- KOPALLE, P.K. y LEHMANN, D.R. (2001): "Strategic management of expectations: The role of disconfirmation sensitivity and perfectionism". *Journal of Marketing Research*, 38 (3), pp. 386-394.
- MITRA, D. y FAY, S. (2010): "Managing service expectation in Online Markets: A signalling theory of e-trailer pricing and empirical tests". *Journal of Retailing*, 86 (2), pp. 184-199.
- MITTAL, B. y LASSAR, W.M. (1996): "The role of personalization in service encounters". *Journal of Retailing*, 72 (1), pp. 95-109.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A. y BERRY, L.L. (1991): "Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale". *Journal of Retailing*, 67 (4), pp. 420-450.
- ROBBINS, S. P. y JUDGE, T. A. (2009): *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- STODNICK, M. y ROGERS, P (2008): "Using SERVQUAL to Measure the Quality of the Classroom Experience". *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6 (1), pp. 115-133.
- THOMAS, K. W. (1992): "Conflict and Negotiation Processes in Organizations," en M. D. DUNNETTE y L. M. HOUGH (eds.): *Handbook of Industrial & Organizational Psychology*, 2ª ed., vol. 3, pp. 652-717.

- VAELLO, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- WALL Jr, J. A. (1985): *Negotiation: Theory and Practice*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- YIP, J.; CHAN, H.H.T.; KWAN, B. y LAW, D. (2011): "Influence of appearance orientation, BI and purchase intention on customer expectations of service quality in Hong Kong intimate apparel retailing". *Total Quality Management*, 22 (10), pp. 1105-1118.
- ZEITHAML, V.A.; BERRY, L.L. y PARASURAMAN, A. (1988): "Communication and control processes in the delivery of service quality". *Journal of Marketing*, 52 (2), pp. 35-48.
- 1993): "The nature and determinants of customer expectations of service". *Journal of Academy of Marketing Science*, 21 (1), pp. 1-12.
- ZEITHAML, V. A. y BITNER, M. J. (2002): *Marketing de servicios*. México: McGraw-Hill.

TEMA 10

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Fabián González Bachiller

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua

(Mijaíl Bajtín: *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, 1982)

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las finalidades de la comunicación.
- Conocer, analizar e interpretar las diferentes manifestaciones comunicativas desde la óptica didáctica.
- Conocer las principales líneas de trabajo y recursos en materia de didáctica de la comunicación así como de la competencia lectora.
- Manejar bibliografía acerca de la enseñanza de habilidades comunicativas en español.

INTRODUCCIÓN

La comunicación en la lengua materna “es la primera de ocho competencias clave que todos los individuos necesitan para el desarrollo y la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Consejo de Europa. *Apud Zayas*)

Alfabetizarse es, sin duda, lograr mayor libertad, ser más autónomos y poder desenvolverse mejor en el ámbito social, laboral, económico y ciudadano. Por eso es importante desarrollar desde la escuela las clásicas cuatro habilidades comunicativas: expresión y comprensión oral y comprensión y expresión escrita. Dada la amplitud del tema, vamos a centrar nuestra exposición en la expresión oral (y, en concreto, en la exposición) y en la comprensión escrita (en algunas estrategias para una mejor comprensión lectora).

1. LA EXPRESIÓN ORAL

Tradicionalmente se le ha prestado escasa atención en la escuela, ya que se consideraba que el escolar poseía previamente esta habilidad, frente a las carencias en el ámbito de la escritura. Y es que la capacidad de expresión oral, aunque limitada, es el único recurso con que cuenta el estudiante que accede a la escuela y que desarrolla naturalmente en el ámbito familiar y social próximo.

El objetivo último en este campo de la comunicación sería lograr que el alumno domine el nivel estándar en la pronunciación, el manejo léxico y sintáctico así como en la exposición de sus ideas, sabiendo adecuar su discurso a la realidad circundante: que sepa adaptar su *hablar* al momento y al ambiente concreto, de acuerdo con el nivel esperado. No hay que olvidar que la capacidad de expresar con claridad las propias opiniones y argumentos ante otras personas es clave para desenvolverse tanto laboral y profesionalmente como en la sociedad, por lo que ese objetivo resulta irrenunciable.

En nuestro quehacer diario hemos de relacionarnos continuamente mediante discursos orales: cuando hablamos con nuestra pareja o con nuestros familiares; cuando compartimos opiniones o anécdotas con nuestros compañeros de trabajo; cuando hablamos por teléfono; cuando compramos o vendemos. Convivimos con intercambios orales, que son algo más que *hablar y escuchar*.

Porque, al hablar, no solo comunicamos a través de los sonidos (elementos físicos que adquieren significación mediante el código lingüístico): la intensidad y el tono; los cambios tonales intencionados; los mismos silencios y los gestos con que acompañamos nuestra voz; todo ello aporta significado, a veces aun sin que el hablante se aperciba de ello. Y *hablar* también requiere *escuchar*, manteniendo una actitud activa de escucha y respeto hacia el interlocutor, adecuándose a los principios de cooperación y cortesía comunicativa. Jesús Ramírez (2002: 60) apuntaba, entre otras características del buen oyente, que este:

- adopta una actitud activa: se interesa
- mira al interlocutor e interactúa con él, respetándolo
- conecta con la intención del emisor, aun con espíritu crítico
- valora lo escuchado
- maneja los turnos de habla

También, nos dice, un buen hablante:

- tiene en cuenta a la audiencia
- cuida los principios de cooperación comunicativa
- observa las reacciones de su audiencia
- es ético y sincero
- evita lo monótono

Si observamos detenidamente los objetivos que la enseñanza ha de perseguir, según los expertos, veremos que, entre otros, el estudiante debe:

- desarrollar la capacidad para saberse expresar y hacerse comprender
- saber escuchar con atención, sin interrumpir o distraer
- mejorar la pronunciación y la sintaxis, evitando las muletillas y las discordancias
- enriquecer su vocabulario, para que sea variado y matizado semánticamente, evitando las voces vacías y las palabras comodín

- dominar el empleo del tono, el ritmo y las pausas
- aprender a ordenar las ideas y su secuenciación en la conversación, la exposición y el debate
- dominar las técnicas y las formalidades de estos tipos de expresión

Y, como objetivo actitudinal que presida sus tareas, la escuela debe fomentar entre los escolares actitudes positivas hacia el planteamiento en grupo de los problemas y sus soluciones, sabiendo respetar las ideas y aportaciones de los demás.

La exposición

Todos los especialistas en técnicas oratorias insisten, en primer lugar, en eliminar el miedo a hablar en público. Vencer el miedo al ridículo, los nervios anteriores a una intervención ante varias personas, el bloqueo que ese nerviosismo puede provocar hasta dejar la mente en blanco. Hablar ante los demás provoca cierto desasosiego, pero puede evitarse que vaya más allá, si se aprende a controlarlo. Nunca se pierde totalmente el temor a cometer errores, a olvidar parte de lo preparado, incluso a fallos de pronunciación. Pero es preciso adquirir seguridad emocional, pensando que la preparación ha sido adecuada y que se sabrá desarrollar la exposición según lo previsto. Es bueno, desde las primeras etapas escolares, enseñar a vencer y eliminar las creencias negativas del tipo *yo no valgo, no soy capaz, me da vergüenza*. Insistir en que convencer a quienes escuchan, al igual que saber vender un producto, exige convicción, seguridad y persuasión.

Para facilitar la preparación de una exposición pueden seguirse algunos pasos que, adaptados a cada circunstancia, valen para cualquier intervención en público.

Primero. Reflexionar acerca de la finalidad de la intervención

Antes de comenzar a prepararla conviene dar respuesta a tres cuestiones:

- ¿Por qué voy a hablar? Lo cual dependerá de la circunstancia que lleve a exponer ante los demás. Puede tratarse de una tarea escolar encomendada como trabajo; de una presentación de un producto nuevo o de una estrategia de la empresa; de la defensa de una propuesta ante los compañeros; o del elogio de una persona que se jubila o que acaba de fallecer. En todo caso hay que pensar las razones que me llevan a exponer mis opiniones o pensamientos ante el público y convertirme en protagonista.

Desde el inicio hay que dejar bien claro que una exposición no puede reducirse a la lectura de un texto escrito. Solo en determinados actos tiene sentido leer lo que se ha preparado. Habitualmente lo que ha de predominar es la oralidad, y lo escrito solo ha de constituir un apoyo o recurso para que el orador pueda consultar sus notas y, eso sí, leer las citas literales. En ese sentido, muchos expertos sugieren no llevar escrito todo lo que se va a decir, sino el esquema y, si se quiere, como precaución, el comienzo y el final para tener mayor seguridad de que todo irá bien. Del resto, solo las palabras clave, en el orden que se vaya a tratar. Por eso hay quien recomienda llevarlas en fichas numeradas, lo que permite marcar con colores, hacer llamadas de atención, o anotar alguna idea complementaria, por si fuera preciso utilizar esa información.

Que quien expone se siente ante la mesa que preside el lugar o el atril preparado y vaya leyendo folio tras folio, sin mirar apenas al público, no se admite sino en actos muy concretos. Quien da una charla o hace una presentación o una exposición ha de hacerlo como si no tuviese nada escrito delante y, si ello es posible, de pie y moviéndose.

se pausadamente ante el público. Y es que el lenguaje gestual es parte importantísima de lo que el orador transmite. También ha de tenerse en cuenta, como se dice más adelante, que el orador ha de conectar con el público y hacerse cercano.

Como idea clave ha de quedar claro que *una exposición no es una lectura*.

- ¿Quién me va a escuchar? Conocer cuál es ese público (la familia, los compañeros de trabajo o de aula, los posibles compradores o votantes, etc.) me dará pautas sobre cómo realizar mi exposición. No se habla igual, aunque sea del mismo tema, ante un público académico o profesional que ante otro no especializado. El nivel de exigencia y rigor es muy variado, y adecuarse al público es una de las primeras estrategias que hay que cuidar. Máxime cuando hay una variedad cultural y aun idiomática, lo que puede dificultar la fluidez de la comunicación. En la escuela sabemos que quienes nos escuchan son nuestros compañeros y, aspecto clave, el profesor; una cuestión no menor sería que quien ha de preparar la exposición tuviese claro si ésta ha de tener como destinatarios a los alumnos o más bien al profesor que ha de juzgarla.
- ¿Qué voy a decir? Esta es la parte medular de la preparación, que en alguna medida estará determinada por la respuesta a las preguntas anteriores, pero que ha de concretarse en el tema o el contenido de la intervención. Hay que proponer un título que sea indicativo de ese contenido y que, al mismo tiempo, llame la atención del público.

Planificar el desarrollo de la exposición es asunto capital. Los expertos aconsejan vertebrar primero las partes y la secuenciación de lo que se va a exponer, antes de preparar en detalle todo el contenido. Esa especie de esqueleto puede, incluso, servir de esquema introductorio en la propia exposición oral, como guía para el público (Voy a tratar esto, luego lo otro y, finalmente, desarrollaré...) Luego vendrá la búsqueda de información y la plasmación precisa de cuanto se vaya a decir, que deberá ajustarse al tiempo de que se dispone, por lo que habrá de distinguirse muy bien entre las ideas o cuestiones nucleares y más importantes, frente a otras que podrán eliminarse si las circunstancias de desarrollo del acto lo aconsejan.

Segundo. Objetivos generales que hay que lograr

- Conectar con los asistentes. No solo protocolariamente, sino mediante la vista y la cercanía física, si es posible. El orador debe dirigir la vista a cada sector del público, mirar a los ojos durante unos pocos segundos e ir cambiando esa conexión visual. Atender a la reacción de los asistentes ante lo que va diciendo para observar que se le escucha, que se le sigue con atención o, en caso contrario, cambiar su modo de exponer.
- Mantener su atención, mostrando convicción en lo que se dice, exponiendo lo esencial (sin irse por las ramas) y utilizando citas de autoridad y aun algún recurso humorístico o que permita cierta relajación momentánea en los oyentes.
- Lograr su recuerdo, reforzando las ideas principales o la conclusión, repitiendo como resumen final aquello que interese recalcar. Lo peor de una charla o una exposición es que los asistentes no recuerden nada de lo que ha dicho el orador o que no les haya aportado ninguna novedad a su pensamiento.

Tercero. Actitud

El orador ha de mostrarse cercano, amistoso (dispuesto a solucionar dudas o a complementar las ideas expuestas, bien al acabar la exposición en un diálogo o, si fuera preciso, en el mismo acto) conocedor del tema que expone, pero humano (no lo sé todo).

Cuarto. Estilo

Debe ser claro (definir o explicar términos especializados o poco corrientes), directo, concreto y conciso. Hay que evitar palabras tabús o malsonantes y las frases hechas.

Prestar atención al lenguaje corporal, evitando los tics. Moverse sin prisa delante del público (y aun entre los pasillos en un aula), para ser más cercano. Manejar intencionadamente las pausas, para subrayar lo que se va a decir o llamar la atención del público y los cambios de tono, evitando lo monocorde. Utilizar frases cortas y sencillas, evitando las retorcidas, llenas de subordinaciones, que no permiten al público seguirlas atentamente. Es bueno emplear imágenes o metáforas, con comedimiento, para facilitar la comprensión y el recuerdo.

Si se emplean medios técnicos (retroproyector, ordenador, vídeo) estos deberían ser un complemento o un apoyo y no convertirse en el centro de atención de los asistentes, ya que en ese caso no escucharán lo que se diga.

Para corroborar las pautas que hemos de seguir, vamos a hacer una breve exposición acerca del papel de San Millán en la historia de la lengua española. El título que elegiría para mi exposición sería *San Millán no es la cuna del español*. Con un añadido más: *pero sí lugar emblemático para sus primeros textos*. Argumentaré que San Millán / La Rioja no son la cuna del castellano en el sentido que suele oírse en la calle, porque una lengua no tiene un lugar ni una fecha de nacimiento. En cambio, La Rioja puede vanagloriarse de que en sus monasterios se gestaron y custodiaron códices venerables que constituyen el gran tesoro de la primitiva lengua española.

Para fundamentar mi argumentación me basaré en las obras de C. García Turza (2003) y de C. Hernández Alonso (1993), así como en el material audiovisual (PDF) de la restauración del códice emilianense 60 (<anabeny.com>) Los asistentes pueden, además, ojear la reproducción facsímil de las Glosas emilianenses y silenses.

Partimos de una primera afirmación: El castellano es lengua romance, es decir, proviene del latín. El nombre de *romance* se entendía en la Alta Edad Media como ‘lengua común’, opuesta al latín.

El problema que debemos dilucidar es ¿cuándo deja de hablarse latín y empieza a hablarse romance?; ¿hay un momento concreto (año, década) en el que una lengua deja de ser ella y pasa a ser otra? Rotundamente, no. De hecho, podríamos considerar que seguimos hablando latín (como los griegos hablan griego, aunque no sea el de hace tres mil años) porque nunca se ha producido una ruptura que supusiera el final de esa lengua hablada y su sustitución por otra. Son los especialistas los que detectan determinados procesos que, afirman, ya no corresponden a la lengua primitiva: observamos cómo tempranamente el latín *saltu* ‘bosquecillo’ pasa a escribirse (y pronunciarse) *soto*; *filiu* se escribirá *fio*; la forma de futuro de un verbo, *lavabo*, se transforma en *lavaré*, cambiando las marcas morfológicas, las más reacias a los cambios.

También hay que tener en cuenta que surgieron, casi al mismo tiempo, diversas lenguas romances (francés, catalán, castellano, gallego...): sus hablantes ya no se entendían mutuamente, ni tampoco entendían el latín clásico [los sermones tenían que hacerse en lengua romance, no en latín] en los siglos IX-X.

Pero... esto no ocurre en un lugar concreto, ni en una fecha concreta: “Una lengua no tiene lugar ni día exactos de nacimiento” (Hernández Alonso). La fecha que podemos apuntar es amplia y aproximativa; el lugar, una zona geográfica: Burgos, Álava, La Rioja y Cantabria, cercana a otra de habla euskérica (Vizcaya, Álava, norte y centro de Navarra).

Cosa muy distinta es lo que ocurre con la lengua escrita: los documentos pueden datarse, incluso alguna vez lo indica el propio texto, con año, mes y día. Así observamos textos que entre las frases latinas dejan entrever palabras, expresiones, frases que ya no son latinas, sino roman-

ces. Más tarde aparecen los documentos amplios (a comienzos del siglo XIII) escritos completamente en castellano.

Y ahí sí que La Rioja y San Millán pueden exhibir orgullosamente un puesto de privilegio, porque aquí se han escrito algunos de los códices más importantes de los que han llegado a nuestros días, muchos de ellos con glosas.

¿Qué es una *glosa*?: una aclaración, comentario, anotación acerca de una palabra o expresión difícil de un texto escrito: veamos tres ejemplos del códice emilianense 60: la voz *certamina* (hoy, el español culto posee la palabra *certamen*) la aclara el glosador con otro latinismo, *pugna*. La forma verbal *gessit* (74r) con el verbo *fezo* ‘hizo’ (una forma que en La Rioja se mantuvo viva hasta el siglo XIV). Y la frase *qui pauperibus reddet* la transforma como aclaración en una frase de sintaxis española *qui dat a los misquinos*, con una voz que los hablantes castellanos habían tomado de los árabes para designar a los más marginados de la sociedad.

Glosar es un procedimiento muy común en los textos medievales conservados en Europa y en Oriente. Hay glosas en textos de muchas procedencias; algunas desde los siglos V-VI. Entre los códices visigóticos con glosas sobresale el *aemilianense 60*: contiene glosas latinas, romances y, en dos casos, vascas [glosa 31, fol 67v: *inuenire meruimur* > *izioqui dugu*; glosa 42, fol 68v: *guedc ajutu ezdugu*].

Su texto latino es variado (procede de varias piezas encuadernadas tempranamente en común), escrito de una sola mano, hacia el siglo X. Las glosas son lógicamente posteriores (a caso, dicen algunos, de finales del siglo XI). Este códice está formado por 97 folios en pergamino, de 188 x 137 mm. Tinta metaloácida, oscura casi negra, y con pequeñas iluminaciones en tintas de color verde, rojo y negro. Una de sus páginas, la contenida en el folio 72r. contiene la glosa número 89 que dice así: (Transcripción paleográfica del Dr. Claudio García Turza)

Cono aiutorio . <de> nustr<o>
 dueno . dueno *christo* . dueno
 salbatore . qual dueno
 get ena honore . equal
 duenno tienet . ela
 mandatjone . cono
 patre cono . *spiritu sancto*
 enos sieculos . delosiecu
 los . facanos *deus omnipotens*
 tal serbitjo fere . ke
 denante ela sua face
 gaudioso segamus . *Amem*

El fragmento latino paralelo que sirve de punto de partida es:

Adiubante domino nostro Ihesu christo cui est
 honor et imperium cum patre et spiritu
 sancto in secula seculorum . , Amen

(Se halla al final de un sermón -latino- de Cesáreo de Arlés y antes del comienzo de otro de San Agustín)

Este texto se considera, por muchos motivos, el primero de cierta extensión que ya no es latino, sino romance o, al menos, con muchos rasgos romances: *dueno*, *tienet*, *fere* manifiestan un tratamiento fonético castellano y no latino; *ela* como artículo es una innovación de las len-

guas romances, ya que el latín no poseía esta categoría gramatical. Y más claramente aún, *cono, ena* constituyen una amalgama de preposición + artículo [*con + o; en + la*] solo explicable desde la fonética, la morfología y la sintaxis romance propias de la zona norte y nordeste de España.

Generalmente se cree que la primera parte de este texto es una verdadera glosa, traslación del latín al romance o casi romance, en tanto que la segunda parte (desde *facanos*) es un añadido que la inspiración del glosador ha hecho plasmar como una oración, un deseo de ver a Dios cara a cara en el más allá. Pero, como muy bien expone García Turza, el texto es unitario, no hay dos partes, y constituye una invocación; el glosador solicita la ayuda, la intermediación, de Cristo para llevar a cabo satisfactoriamente la labor, de manera que pueda merecer la vida eterna. Esa ayuda (*adjutorio*), nos dicen algunos autores todavía en el siglo XVI, ha de implorarse siempre que se vaya a comenzar una tarea, para así merecer el agrado divino. Podía tratarse de una oración habitual que, al encontrar el texto latino indicado, le viene a la mente al glosador, quien la escribe de una sola tirada en el margen del pergamino.

En conclusión: aunque nadie puede reivindicar como propio de una localidad el nacimiento de la lengua española, los riojanos podemos exhibir el papel preponderante en la creación de sus testimonios escritos, así como en su difusión, dada la riqueza y variedad de los códices que en San Millán o en Albelda se copiaron y se custodiaron.

2. COMPRENSIÓN ESCRITA. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

La adquisición de la competencia lectora es un objetivo importantísimo dentro de la enseñanza obligatoria, ya que es clave para llevar a cabo un adecuado aprendizaje en las distintas áreas curriculares, así como para moverse con autonomía en la sociedad, habida cuenta de que estamos inmersos en una sociedad letrada¹. De ahí el peso que se le otorga, sobre todo en las primeras etapas escolares, para que el estudiante cuente con ese bagaje antes de enfrentarse a otras tareas que, necesariamente, implicarán poseer una buena comprensión lectora. Debe quedar meridianamente claro que la enseñanza de esta competencia incumbe a todo el profesorado, no solo al profesorado de lengua, ya que las actividades lectoras se desarrollan en todas las áreas del currículo escolar.

Durante mucho tiempo se consideró que ser un buen lector suponía dominar suficientemente las correspondencias entre las grafías y los sonidos y poseer las adecuadas destrezas cognitivas que permiten comprender el significado del texto dado. Dicho de otro modo: saber descodificar un texto y, llegado el caso, oralizarlo. Además, el lector debía buscar *lo que dice el texto*, de modo que ni siquiera sus ideas previas acerca del tema poseerían incidencia alguna en el proceso lector.

Es claro que, en una primera etapa del aprendizaje lector, ha de trabajarse para que el estudiante llegue a dominar esas correspondencias, sepa oralizar, aunque no solo eso, ya que al mismo tiempo ha de desarrollarse la comprensión de lo escrito: dotar de significado al texto y preguntarse lo que no se entiende.

Todo ello solía y suele hacerse aprovechando textos o fragmentos de textos creados a tal fin, para evitar mayores dificultades de comprensión. Parte del horario dedicado a tales tareas

1. Véase la atención que se presta a la lectura y la escritura en el desarrollo de la LOE; el Currículo de Lengua Castellana y Literatura (2007) afirma: "El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias básicas de aprender a aprender. El lenguaje escrito está en la base del pensamiento y del conocimiento, y permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión".

(cuando no la mayor parte de él) se lo lleva la lectura en voz alta, siguiendo un turno en el que participa todo el alumnado, con la atención y corrección constante del profesor. Solo cuando el estudiante domina esta técnica lectora se pasa decididamente a la lectura silenciosa, aunque en muchos casos se atienda a la lectura en voz alta en circunstancias posteriores.

Pese a que no goza de muy buena reputación pedagógica, la lectura oral es un ejercicio de gran valor escolar: dominar la pronunciación correcta, conocer el papel de la puntuación y la acentuación de las palabras, así como, lo más difícil de todo ello, saber dar la entonación adecuada a un texto, no deja de ser una actividad enriquecedora. Pensemos en que, como escolares y como ciudadanos, habremos de enfrentarnos en multitud de ocasiones ante la tarea de leer ante un público más o menos extenso un texto: el resultado de un trabajo o el resumen de un debate, actas de una reunión, informes, cartas, cuentos a los niños, noticias a otras personas...Y ¡qué interesante resulta una lectura teatralizada, con lectores-actores, o la de un poema!, ¡y qué difícil tarea la de hacerlo de una manera adecuada!

Aún más: la lectura en voz alta es un recurso inapreciable para la verdadera evaluación de la capacidad lectora, sobre todo en cuanto a los aspectos de técnica lectora indicados. Eso sí: no puede ser la única herramienta, ni siquiera en fases tempranas, ya que debe trabajarse, al mismo tiempo, la comprensión de lo escrito. En suma, oralizar bien es un objetivo pedagógico, pero solo como paso previo para desarrollar una buena comprensión lectora.

En las últimas décadas, se ha insistido mucho en que una lectura competente implica comprender el texto y construir una interpretación: así atribuimos significado a lo escrito, procesamos la información, la relacionamos con la que ya poseíamos y modificamos ésta en consecuencia. Como dice Isabel Solé (1992) “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual aquél intenta satisfacer los objetivos que le impulsan a la lectura”.

Se centra la atención no tanto en el texto como en los procesos que interrelacionan este con el lector y sus conocimientos previos, así como en las hipótesis que va formulándose a lo largo de la lectura, ya que el lector *predice* acontecimientos, hechos acerca de los personajes, soluciones o propuestas acerca del mundo creado por el propio texto. De este modo podemos comprender que hay significados no literales y que a lo largo de la lectura hacemos hipótesis e inferencias acerca del tema y su desarrollo.

Se huye así de la creencia en que el texto posee un significado objetivo y único, que el lector debe descubrir, comprender y hacer suyo. Las interpretaciones que hacen distintos lectores pueden ser todas ellas válidas y legítimas, en tanto en cuanto cada lector aporta un conocimiento del mundo y del tema concreto y hace una asimilación personal en un diálogo continuado con el texto.

La buena comprensión exige, por supuesto, que el texto tenga claridad y coherencia, pero también que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto, para que pueda elaborar una interpretación. Un asunto clave al respecto es lo que podemos llamar la distancia óptima: si el texto es demasiado cercano (simple) no atrae ni estimula al lector; si es demasiado lejano, abstruso, le repugna. Pero es común que el texto contenga expresiones difíciles, lo que, como estrategia, hace que recurramos a fuentes explicativas.

Por otra parte, resulta evidente que al lector han de proponérsele textos variados, no solo los clásicos escolares, en los que ejercite esa tarea de comprensión y sobre los que pueda llevar a cabo resúmenes, análisis de ideas principales, comparación con las ideas propias sobre el tema dado, y que pueda dar cuenta más libremente en la evaluación de la lectura en preguntas abiertas, no solo en test o series de preguntas de respuesta cerrada y única.

Más recientemente algunos expertos (Cassany, 2009) van más allá y proponen como objetivo lograr una lectura crítica que atienda al contexto cultural, la práctica social, la tipología de textos y sus convenciones, todo ello bajo el término de *literacidad*, entendiendo que las prácticas letradas se asocian a un contexto institucional específico, sea el escolar, el de trabajo, el familiar, etc. Dice V. Zabala (2009) “un tipo particular de texto no tiene significado autónomo e independiente de su contexto de uso social”.

Para ello plantean trabajar textos cercanos a la realidad social, variados, pertenecientes a todos los ámbitos sociales, multimedia, sobre los que el lector pueda ejercer una mirada crítica. Su selección se hará mediante consenso con el alumnado, y el diálogo y el debate deben ser estrategias constantes a la hora de evaluar la lectura. Todo ello para lograr, dice Cassany (2009) “habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afectan en la vida, la escuela o el trabajo, de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida”.

Ya hace algunos años que yo mismo (González Bachiller, 2002) apelaba al empleo en la enseñanza de lengua española de textos que muestren al estudiante la existencia de diferentes lenguas funcionales dentro de la lengua común, y que algunos de esos textos estuviesen ligados a la realidad geográfica y cultural del alumnado, que fomenten, como objetivo actitudinal, el interés por la historia y la cultura inmediata de su localidad o su región y el respeto por las tradiciones y usos populares.

Ello no está, ni mucho menos, reñido con el deseo de que se conozca la gran literatura en todas sus manifestaciones y que el placer de leer no se agote con autores o temas regionales ni nacionales; pero no me cabe duda de que la cercanía cultural y el arraigo son ingredientes que favorecen el acercamiento de los futuros lectores a ese mundo maravilloso que es el texto, sobre todo el texto literario.

Estrategias

Para favorecer el proceso de adquisición de la competencia lectora hemos de ayudar al estudiante a asimilar determinadas destrezas cognitivas y aun metacognitivas acerca de la lectura; debe aprender cómo se aprenden y se aplican estrategias de lectura de forma eficaz, ya que no es una competencia que aparezca espontáneamente, aunque a veces se diga que a leer se aprende leyendo. El estudiante debe conocer procedimientos que hacen que la lectura sea más eficaz y cómo y cuándo ponerlos en práctica. Vamos a repasar algunas de estas estrategias, aplicándolas brevemente a un texto dado.

Comprender la finalidad de la lectura

¿Qué he de leer? ¿Para qué y por qué? Como docentes hemos de partir de la idea básica de que es capital desarrollar en los estudiantes el gusto por la lectura. No se entendería que la escuela no fomentase ese placer y desarrollase todas sus variantes. Es más: debe hacerse ver al estudiante que la actividad lectora termina siendo un acto personal y libre que nos introduce plenamente en nuestro mundo cultural. Y que de nada sirve dominar esta técnica, si luego no se pone en práctica asiduamente y se limita a resolver las necesidades que se suscitan en las relaciones personales o ciudadanas.

Por otra parte, resulta evidente que no leemos de igual modo unos y otros tipos de texto, ni tampoco un mismo texto cuando buscamos unos datos que cuando tratamos de estudiarlo para rendir cuentas en un examen. Por eso es importante hacer comprender al estudiante que antes de comenzar la lectura ha de plantearse para qué ha de leer ese texto concreto:

- si ha de leerlo como actividad de estudio, deberá hacer una lectura detenida y sosegada, con relecturas y recapitulaciones o resúmenes, subrayando los elementos de mayor importancia, añadiendo notas o comentarios personales que faciliten su mejor comprensión y asimilación.
- si se lee buscando información², se debe hacer una lectura selectiva, deteniéndose allí donde haya elementos de interés, en tanto que bastará una rápida ojeada a aquellos párrafos o capítulos no pertinentes para el objetivo deseado.
- la lectura para la resolución de problemas, manejo de instrucciones, etc. requiere, igualmente, una lectura atenta y minuciosa para poder seguir paso a paso las diferentes etapas.
- leer por satisfacer el gusto por la lectura supone diferente actitud, ya que la elección de la obra o el autor permitirán ir comprobando si el interés sigue vivo. Pero, aun en estos casos, conviene tomar notas, señalar pasajes o frases que merece la pena recordar o tener en cuenta, buscar paralelismos, o citas, con otras obras, etc.
- en el caso de una lectura para revisar un texto, se impone aguzar la atención en la búsqueda de la corrección, la coherencia, la eliminación de repeticiones innecesarias o que afeen la expresión, los matices léxicos y semánticos, etc. Como dicen algunos expertos, es lectura harto dificultosa, ya que exige colocarse a un tiempo en el *yo* lector y en el *tú* destinatario. Es una labor que enseña mucho acerca del proceso de escritura.

En esta ocasión, para la práctica que llevaremos a cabo, elijo este texto (fragmento inicial) periodístico de tema económico-social, que nos enseñe algo acerca de la realidad española contemporánea.

Ridiculizada por poetas y libertinos; idolatrada por moralistas; destinataria de los discursos de políticos, papas, popes y cuantos se suben alguna vez a un púlpito en busca de votantes o de adeptos; adulada por anunciantes; recelosa de heterodoxias y huidiza de revoluciones; pilar de familias y comunidades; principal sustento de las Haciendas públicas y garante del Estado del bienestar. La clase media es el verdadero rostro de la sociedad occidental. En un mundo globalizado, en el que hasta en el más mísero país siempre se puede encontrar a alguien con suficientes medios para darse un paseo espacial, solo la preeminencia de la clase media distingue a los Estados llamados desarrollados del resto. Los países dejan de ser pobres no por el puesto que ocupan sus millonarios en el *ranking* de los más ricos -de ser así, México o la India estarían a la cabeza del mundo dada la fortuna de sus potentados-, sino por la extensión de su clase media.

Pero parece que la clase media está en peligro o, al menos, en franca decadencia. Eso piensan muchos sociólogos, economistas, periodistas y, lo que es más grave, cada vez más estadísticos. Como los dinosaurios, esta “clase social de tenderos” -como la calificaban despectivamente los aristócratas de principios del siglo xx- aún domina la sociedad, pero la actual recesión puede ser el meteorito que la borre de la faz de la Tierra. Siguiendo con la metáfora, el proceso no será instantáneo sino prolongado en el tiempo, pero inevitable. La nueva clase dominante que la sustituya bien pudieran ser los pujantes *mileuristas*, los que ganan mil euros al mes. Tal y como sucedió cuando los mamíferos sustituyeron

2. Como bien indica F. Zayas (2012) “La búsqueda y obtención de información es una necesidad en los diversos ámbitos de la actividad social”. Ello exige enseñar también métodos y estrategias para manejar herramientas de búsqueda, máxime en el caso de fuentes electrónicas fiables.

a sus gigantes antecesores, los *mileuristas* tienen una mayor capacidad de adaptación a circunstancias difíciles. También se adaptan los pobres, pero no dejan de ser excluidos, mientras que los *mileuristas* son integradores de la masa social. Por eso se están extendiendo por todas las sociedades desarrolladas.

El *mileurismo* -un término inventado por la estudiante Carolina Alguacil, quien escribió una carta al director de EL PAÍS en agosto de 2005 para quejarse de su situación laboral- ha dejado de ser un terreno exclusivo para jóvenes universitarios recién licenciados que tienen que aceptar bajos salarios para hacerse con un currículo laboral. En los últimos años ha incorporado a obreros cualificados, parados de larga duración, inmigrantes, empleados, cuarentones expulsados del mercado laboral y hasta prejubilados. Se estima que en España pueden alcanzar en torno a los doce millones de personas.

(Ramón Muñoz: “Adiós clase media, adiós. La recesión golpea con dureza al principal sustento del Estado del bienestar”, *El País. Negocios* 31-5-2009, pp. 4-7)

Activar los conocimientos previos

¿Qué sé yo de esto? Del autor, del género, del tema, tipo. ¿Qué dice el título, o la portada? En los trabajos más recientes acerca del proceso lector se insiste mucho en la consideración de los tipos de texto, ya que cada uno crea y posee sus propias convenciones escritas. En este caso, del autor no conocemos gran cosa: suele publicar artículos de tema económico-social y de nuevas tecnologías de la información en el diario *El País*. Este apareció en el suplemento dominical *Negocios* (color salmón) que atiende aspectos económicos, empresariales, de política económica y fiscal. Es una especie de artículo de fondo (de opinión e interpretación y de cierta extensión: 3 páginas) lo que ya nos permite considerar que no debemos buscar noticias o datos concretos, sino más bien opiniones y argumentos para comprender una determinada situación o un determinado proceso. Tampoco este tipo de textos son de rabiosa actualidad, aunque sí ayudan a comprender hechos o situaciones actuales.

En cuanto al medio en que ha publicado, el periódico es de tirada nacional y prestigiado. Defiende una línea ideológica de izquierda moderada y presta gran atención a la ciencia y a la cultura, cuidando mucho el lenguaje. Dirigido a la clase media educada y progresista. El título y antetítulo (llamativo, para *enganchar* al lector) ya nos permiten prever el tema y la idea básica del texto: la recesión económica afecta muy gravemente a una clase social, la llamada clase media, que es uno de los pilares en que se asienta el llamado Estado del bienestar.

Y desde este momento previo a la lectura sosegada del texto podemos apelar a uno de los recursos que forman parte de las estrategias lectoras: indagar acerca del significado que determinadas voces o expresiones tienen en el texto o que adquieren por el contexto³. La de *Estado del bienestar* aparece ya en el título (también dentro del texto seleccionado) pero el autor no se detiene a definir qué se entiende generalmente (o qué entiende él) cuando se habla de ello. Afortunadamente, podemos utilizar el *Diccionario de la lengua española* (2001, 22ª edición) de la Real Academia Española (DRAE) que la define así: “Sistema social de organización en el que se procura compensar las deficiencias e injusticias de la economía de mercado con redistribuciones de renta y prestaciones sociales otorgadas a los menos favorecidos”. Ese bienestar descansa sobre la educación, la sanidad y la previsión social (vejez, dependencia) gratuitas y universales (aun cuando deben ser sufragadas con impuestos o con aportaciones a través del trabajo).

3. Un comentario léxico de este mismo texto puede verse en González Bachiller, 2011.

– *Atender a lo importante*: a la información relevante o nueva frente a la poco pertinente para la finalidad que persigo. No leemos de igual modo siempre un texto. En este caso concreto el autor comienza el texto con una enumeración de rasgos, cualidades o defectos que se han atribuido a esa clase social. Muchos de ellos son irrelevantes para comprender la idea principal, pero pueden ayudar a algunos lectores a perfilar la imagen que esa clase ha poseído y, sin duda, nos ofrecen el tono o estilo del texto. También las metáforas o imágenes que el autor emplea para aclarar sus opiniones (los dinosaurios y su extinción) pueden parecer marginales a unos lectores, que no las incluirían en el resumen; pero pueden ser un recurso explicativo importante para otros.

Debemos buscar voces o referencias clave, como los elementos o marcadores que organizan el discurso: así el segundo párrafo se inicia con el adversativo *Pero*. Un detalle como el tipo de letra ha de llamar necesariamente la atención del lector: aparecen algunas expresiones en cursiva, porque son voces nuevas (*mileuristas*, *mileurismo*) o extranjerismos (*ranking*).

Activar la comprensión profunda

¿Qué ideas son las principales? ¿Cómo se relacionan con las que yo tengo? Hallamos una primera idea clave (líneas 5-6): *La clase media es el verdadero rostro de la sociedad occidental*. Lo que se corrobora con (líneas 10-12) *Los países dejan de ser pobres... por la extensión de su clase media*.

Puesto que muchas veces las discrepancias arrancan de diferentes interpretaciones de las palabras, veamos, con ayuda del *DRAE* qué hay que entender por *clase media*: “Conjunto social integrado por personas cuyos ingresos les permiten una vida desahogada en mayor o menor grado”. El autor hace una identificación entre esta *clase media* y la *burguesía* histórica, a la que se aplicaban muchas de las frases que se relacionan (15-16: *clase social de tenderos*).

Y ahora deberíamos preguntarnos: ¿qué es *occidente* y la *sociedad occidental*? El *DRAE*, en su 4ª acepción, lo define como “Conjunto formado por los Estados Unidos y diversos países que comparten básicamente un mismo sistema social, económico y cultural”. Si buscásemos en la ediciones anteriores del diccionario académico, veríamos cómo ha ido cambiando con el tiempo, adquiriendo mayor protagonismo los Estados Unidos y la perspectiva económica y social⁴.

Esto nos da pie para atender un aspecto de enorme trascendencia: la ideología y finalidad del texto. Los textos no son neutros (¡ni siquiera las definiciones de los diccionarios!). Aquí se nos habla del *Estado del bienestar* y, probablemente, podemos inferir que busca su defensa aun cuando cambien las circunstancias sociales, económicas o políticas. De ahí el eje argumentativo de que la *clase media* es el sostén de ese sistema. Pero ¡jojo! Estas ideas no se fundamentan en una argumentación filosófica o sociológica o económica, con datos, ni siquiera se apela a citas de grandes autores: es sólo opinión e interpretación personal válida para el lector en tanto en cuanto le parezca coincidente.

La segunda idea (2º párrafo) es que esa clase social parece en *franca decadencia*. Para mostrarlo apela a sociólogos, economistas, periodistas y lo *que es más grave*, cada vez más estadísticos. Es un argumento de autoridad genérico (no hay nombres, sino profesiones), pero ¿por qué es *más grave* la referencia a *estadísticos* (persona que profesa la estadística)? Hemos

4. En su edición de 1984 definía: “Conjunto de naciones de la parte occidental de Europa, y también los que, junto con Estados Unidos, presentan una agrupación frente a Rusia y los países comunistas”, con una perspectiva más política. En la de 1970: “Conjunto de naciones de la parte occidental de Europa, de su civilización y de su poderío político, en oposición a los pueblos situados al este, principalmente asiáticos, y a su civilización y poderío”, ni se mencionaba a Estados Unidos.

de sospechar que ya no se trata de opiniones; parece decir: los datos fríos empiezan a mostrar esa decadencia.

Ahora entra en juego una metáfora llamativa: esa clase social parece a los dinosaurios (gigantes, pesados, poderosos) que desaparecieron repentinamente (en la escala geológica) por un meteorito o cataclismo. Así, la recesión se convierte en un meteorito que va a hacer desaparecer una clase social básica en la edad contemporánea. Ello enlaza con la tercera idea: va a ser sustituida por los *pujantes mileuristas* (línea 21). Se establece así una clara antítesis entre una clase *en franca decadencia* y otra *pujante*.

Tercera idea: esta nueva clase comienza a manifestarse en 2005, con la queja de una universitaria obligada a aceptar un salario poco acorde con sus méritos. Ahora (2009) resulta que esta situación afecta a mucha más gente. Con otra afirmación genérica, en tercera persona se *estima*, puede haber 12 millones de personas.

Efectuar inferencias

¿Adónde me conduce el texto? ¿Qué hipótesis plantea y qué soluciones creo que adoptará? ¿Cómo evolucionará? Hay que inferir por lo que dice que tenemos una clara fractura en el ámbito del trabajo y en el ámbito social: frente a un cuadro de mandos, bien pagados, junto al que cabe añadir a trabajadores cualificados, aparece un amplio grupo de mileuristas precarios y otro buen número de desempleados. La clase media está adelgazándose paulatinamente. En este caso, con la decadencia de la clase media, ¿se resentirá la Hacienda?

Evaluar la consistencia del texto con mis conocimientos previos

¿Tiene sentido y utilidad el texto? ¿me aporta información o me aclara otras cuestiones? ¿me interesa lo que dice? Este no es un texto de información, no nos proporciona datos; nos ofrece una visión de un proceso económico-social en marcha y la interpretación de qué importancia tiene ese proceso y en qué puede acabar. El trabajo va a ser más precario y peor remunerado, por lo que la clase trabajadora ya no será, o aspirará a ser, clase media, sino *mileurista*.

Y, con todo lo anterior, podemos preguntarnos: ¿este proceso afecta al medio en que se publica el texto? No olvidemos que los discursos, también los escritos, son una herramienta para ejercer el poder y la dominación. Es lo que trata de fijar el concepto de *literacidad*, que abarca la comprensión de un texto en todos sus alcances: código, género, valores, roles, etc.

Ahora prima la opinión de cada lector.

RESUMEN

Se centra la atención en dos de las habilidades comunicativas: expresión oral y comprensión escrita. La necesidad de desarrollar en la escuela las competencias para hablar y escuchar adecuadamente, cuidando los principios de cooperación comunicativa, ocupan la primera parte del tema. Se insiste en las técnicas que favorecen la exposición oral, su finalidad, objetivos y preparación, ejemplificado todo ello en una intervención acerca del papel del monasterio de San Millán en el origen y difusión de la lengua castellana.

En la segunda parte se revisan las teorías acerca de la competencia lectora y la comprensión del texto escrito como interacción entre el lector y el texto y, además, se desarrollan algunas de las principales estrategias de lectura que el estudiante debe dominar y asimilar. Se subraya el papel de la activación de conocimientos previos, la actitud positiva hacia la lectura y la capacidad de efectuar inferencias como ingredientes favorecedores de una lectura crítica. La aplicación

práctica en torno a un texto periodístico de actualidad permite evaluar la efectividad de tales estrategias.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, J. M. (2013): *Hablar en público*. Madrid ESIC.
- CALERO, A. (2011): *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- (2006b): *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (comp.) (2009): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA TURZA, C. (2003) “La glosa 89 del EM. 60, *El primer vagido del español*”. *Estudis romànics*, 25, pp. 299-310.
- GONZÁLEZ BACHILLER, F. (2002): “Aprovechamiento didáctico de un comentario de texto”. *Contextos educativos*, 5, pp. 17-30.
- (2011): *El léxico español de hoy en sus textos: comentarios lexicosemánticos*. Logroño: Universidad de La Rioja. <<http://publicaciones.unirioja.es/catalogo/monografias/mdf05.shtml>>.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (coord.) (1993): *Las glosas emilianenses y silenses. Edición crítica y fac-símil*. Burgos: Ayuntamiento de Burgos.
- RAMÍREZ MARTÍNEZ, J. (2002): “La expresión oral”. *Contextos educativos*, 5, pp. 57-72.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid. <<http://www.rae.es>>.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. [Hay edición posterior].
- ZAVALA, V. (2002): *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- (2009): “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, en D. CASSANY (comp.) (2009): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, pp. 23-35.
- ZAYAS, F. (2012): *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó-ICE de la UB.

CONSTRUIR Y COMUNICAR LA CIENCIA. RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN NIVELES DE ENSEÑANZA PRIMARIA DIRIGIDO A LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO PERUANO

M. Carmen de Lemus
M. Pilar Treviño

OBJETIVOS

- Mostrar a los docentes las experiencias realizadas en centros educativos dentro de la formación inicial del Grado de Maestro de Primaria de la Universidad de La Rioja.
- Revisar los tipos de recursos y actividades y cómo se pueden utilizar en las clases de ciencias.

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de las ciencias, cuando se abordan los procesos de los seres vivos, el conocimiento del entorno natural y nuestra propia salud y bienestar, el docente ha de poder acercar a sus alumnos a una realidad que le rodea pero que necesita interpretar con criterios científicos. El maestro convierte el saber científico que posee en “saber enseñable”, ajustado a las capacidades de sus alumnos. Esto requiere una especial implicación del profesorado en la selección de contenidos, en el diseño y secuenciación de actividades y en las decisiones sobre los recursos didácticos a emplear.

Si partimos de un modelo constructivista del aprendizaje, tenemos que admitir que “no se trata de enseñar un conocimiento” sino que cada persona “tiene un conocimiento que debe desarrollar”. Es, en ese proceso gradual, donde interviene la educación científica. Los elementos y fenómenos naturales son reales pero cada persona genera un modelo abstracto sobre ellos al tratar de comprenderlos; este modelo se va modificando y modulando a medida que se adque-

ren nuevos datos, se viven experiencias o se contrastan opiniones. La labor del profesor de ciencias es ayudar al alumno a hacer ese tránsito que va desde el fenómeno real hasta la elaboración del modelo abstracto que sirve para explicar ese hecho.

Así, en la adquisición de las habilidades propias del saber científico, no se trata solo de “saber ciencias” sino también de aprender a “hacer ciencias”. Ese conjunto de destrezas se irán desarrollando sobre la base de las experiencias que los profesores propongamos a los alumnos a lo largo de los cursos escolares de acuerdo con un currículo organizado en espiral en que se van tratando los mismos temas ampliando su complejidad y abstracción a medida que lo permiten las capacidades y el nivel de competencia de los alumnos. A estas habilidades científicas podrían añadirse otras referidas a la comunicación de la ciencia ya que, además de contribuir a la comprensión y organización de los contenidos científicos, colabora en gran medida a potenciar las capacidades comunicativas englobadas en la competencia de Comunicación Lingüística.

A partir de una dilatada experiencia en la formación universitaria de profesores de Enseñanza Primaria (EP) e Infantil (EI), hemos tenido ocasión de entrar en las aulas de estos niveles y poner en práctica con los estudiantes universitarios variadas experiencias analizando sus resultados y compartiendo con los docentes en ejercicio la inquietud y la ilusión por conseguir formas de innovar en la enseñanza de las ciencias. Trataremos a continuación de exponer los aspectos más relevantes de nuestro trabajo.

1. FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

En la formación en Didáctica de las Ciencias del profesorado de EP y EI, tratamos de promover una reflexión tanto sobre contenidos científicos como sobre técnicas didácticas y recursos educativos. Posteriormente aplicarán los conocimientos adquiridos en una actividad real con alumnos de cursos de EP y EI. Esta experiencia didáctica les aporta nuevos elementos de reflexión, lo que completará su formación como futuro profesor.

Una de las experiencias consiste en que los estudiantes universitarios, agrupados en parejas, planifiquen una sesión práctica sobre un tema que deberá desarrollar en un curso de un centro educativo. A lo largo de este proceso reciben al asesoramiento de la profesora, que les facilita el acceso a las técnicas, materiales y contenidos científicos que precisen.

En la preparación de esta sesión, los futuros docentes comienzan con la elaboración de una información conceptual amplia, lo que denominamos “el conocimiento del profesor”; a partir de ella, debe seleccionar, justificadamente, los conceptos que son adecuados para los alumnos a los que va dirigida. En la siguiente etapa tendrán que reflexionar y decidir sobre cómo plantean las actividades, cómo las secuencian, y los recursos que va a emplear. Se busca siempre una forma de trabajo dónde los niños tengan que participar en todo momento y se emplean distintos recursos que permitan acceder el contenido de forma diversa para poderse ajustar a las distintas capacidades de los alumnos. A pesar de ser un trabajo grupal en la calificación se considera la participación de cada uno de los integrantes del grupo ya que deben realizar un informe personal con sus impresiones individualizadas.

Dado que los estudiantes universitarios han tenido pocas oportunidades de interactuar con escolares y compartir una sesión de trabajo con ellos, la motivación es muy alta y preparan materiales con buena calidad y creativos. También lo es por parte de los escolares que reciben a los grupos de jóvenes universitarios y se sienten importantes de ser atendidos por ellos. Los temas se pactan previamente con los responsables de las aulas y, aunque la presencia de los estudiantes es limitada en el tiempo, se deja parte de los materiales que han elaborado para que puedan ser revisados y comentados de nuevo entre los niños y el docente.

2. RECURSOS

El nivel de desarrollo de la competencia científica en los alumnos está muy condicionado por el tipo de experiencias y los recursos que pueden ofrecerles sus profesores. Trataremos de dar una serie de ideas sobre estos dos aspectos basándonos en la experiencia y en bibliografía especializada. (García Barros, S. y Martínez Losada, C., 2001).

2.1. Libro de texto

Es el recurso más generalizado y de uso habitual en las aulas. Sobre todo propone contenidos a aprender a través del texto escrito, las imágenes, preguntas y un repertorio de actividades. Suelen ser escasas las actividades que promuevan el aprendizaje más allá de la obtención de nuevos conocimientos y aplicación directa de la información proporcionada previamente o la corrección de errores (García-Rodeja, 1997). En cuanto a las imágenes hay que tener en cuenta que los alumnos las memorizan y que, si no han sido bien interpretadas, llevan en muchos casos a errores conceptuales. La comprensión de aquellas partes de los seres vivos que son difíciles de observar, caso de las células por su tamaño y diversidad, requieren el uso alternativo de diversas imágenes además de las que aparecen en los textos.

2.2. Biblioteca de aula o del colegio

Libros sobre contenidos relativos a aspectos de la naturaleza, el cuerpo humano, la morfología y el comportamiento de distintos tipos de seres vivos presentados con un lenguaje adaptado a los niños, permiten, además de aficionarles a la lectura, conseguir una formación científica si se usan en el contexto escolar y familiar de una forma adecuada. Son libros que permiten atender a la diversidad de intereses y capacidades lectoras (Feito, R. 2006) y ofrecen un amplio repertorio de información y consulta. Proponen, en algunos casos, experiencias y permiten visionar fotos e imágenes que mejoran a veces a las recogidas en los libros de texto o, al menos, diferentes con lo cual el alumno puede precisar su modelo mental de determinados elementos (tipos de seres vivos, fases de su desarrollo, funcionamiento...). La lectura en grupo y la búsqueda de información, que se puede proponer a los alumnos respondiendo a preguntas contenidas en una ficha preparada por el profesor, constituye una experiencia contrastada después de ser utilizada con numerosos grupos de escolares (Lemus, M. C. y Treviño, M. P., 2008)

2.3. Colecciones de muestras naturales

Evidentemente son “los reyes” de las posibilidades de conocer a los elementos que constituyen la naturaleza y sus procesos. No podemos impartir a los escolares lecciones sobre caracoles, lombrices, escarabajos o mariposas sin que las vean directamente; un mineral o una roca no se consigue reconocer si sólo lo vemos en una foto. ¡Cómo entender las diferencias en la dentición de los mamíferos sin comparar las mandíbulas de un rumiante con las de un carnívoro!

Habrà una posibilidad, más limitada por las dificultades de realización, de salir de las aulas y conocer el entorno, o visitar exposiciones y museos, pero “dentro del centro escolar” se pueden tener colecciones de conchas, hojas, artrópodos, dientes, herbarios, y huesos de vertebrados, restos de seres vivos (nidos, egagrópilas, huellas...) muestras de minerales, rocas y fósiles que se sacarán para ser observadas y exploradas por los niños; si será conveniente que las comparen con ilustraciones, que traten de establecer las diferencias y semejanzas porque

así comenzarán a hacer ideas sobre cómo y porqué se clasifican y qué relaciones evolutivas les asignamos entrando así a unos criterios abstractos del conocimiento científico.

La ventaja que tienen estos materiales es que en muchas ocasiones tienen coste cero, ya que podemos obtenerlos con relativa facilidad del medio natural.

En las valoraciones hechas por los alumnos de los talleres realizados empleando distintos tipos de recursos, siempre han tenido mejor puntuación aquéllos que se basaban en materiales naturales especialmente relacionados con los animales (Molina, S. *et al.*, 2013).

2.4. Laboratorio

La escasa equipación del laboratorio no puede ser excusa para no llevar a cabo actividades experimentales. Todas las casas tienen un “laboratorio” que es la cocina, así que en muchas ocasiones materiales muy familiares para los alumnos y de fácil acceso nos van a posibilitar la realización de tareas de tipo experimental en perfectas condiciones.

2.5. Maquetas y reproducciones didácticas

Este tipo de materiales permiten acercarse a aquéllos procesos o estructuras que no pueden ser observados en situaciones naturales. Los modelos pueden ser imitados por los alumnos con materiales como la plastilina o arcilla, mejorando así la observación de los detalles pero conservando la idea de que tienen un volumen y unas relaciones espaciales que no se perciben en los dibujos planos. Otra posibilidad es la construcción de maquetas por los mismos niños que reproduzcan ambientes más amplios: un bosque, una explotación minera, el curso de un río.... En estos casos, los alumnos pueden acercarse a interacciones, a elementos subterráneos o a partes de un río que quedan fuera de sus posibilidades de observación por sus grandes dimensiones. La reutilización de materiales de desecho para este trabajo añade un componente de educación en valores relacionado con el aprovechamiento de los recursos naturales. (Ponce de León, A. y Gargallo, E., 1999)

2.6. Páginas web

En Internet puede encontrar el profesor numerosas oportunidades para ilustrar las clases de ciencias. Sus únicas limitaciones son la falta de volumen y, en muchos casos, la percepción del tamaño real. Cuando se eligen imágenes o animaciones hay que reflexionar y preguntarse ¿Qué entenderá el niño sobre ella? ¿Qué estoy viendo yo interesante o motivador en lo que me ofrece la pantalla? Por último, y no menos importante, asegurarse que no contengan errores: la experiencia nos indica que, aún tratándose de páginas solventes, a veces, al igual que los libros de texto, lo que exponen no es totalmente correcto.

El material informático que va a ser utilizado directamente por los alumnos, debe ser revisado y bien conocido por el docente; para que se pueda conseguir un aprendizaje activo se les propondrá a los alumnos no como un juego sino como una actividad reglada más sobre la que se comentará y se plantearán preguntas.

2.7. Noticias de prensa

Se trata de un buen recurso de divulgación científica ya que es la forma más inmediata de conocer determinados descubrimientos que tardarán tiempo en ser incorporados a los libros escolares. Es conveniente adaptar la información resaltando los aspectos principales y que pueden acercarse al conocimiento que los niños ya tengan, amortiguar el sensacionalismo que suelen tener los titulares y permitir un debate donde se expongan las opiniones que puedan surgir.

3. ACTIVIDADES

Las actividades pretenden acercar a los alumnos a los procesos de **“Construcción de la Ciencia”** y **“Comunicación de la Ciencia”**

3.1. Visitas a exposiciones, museos o salidas a espacios naturales

Varios estudios señalan que, cuando se integran en el currículo este tipo de experiencias fuera del edificio escolar, se aumenta su impacto educativo.

Para conseguir el mejor resultado educativo de estas actividades, es preciso organizarlas en tres fases:

ANTES: Se inicia el tema y se realiza la visita en el momento adecuado. En ocasiones la actividad extraescolar es el detonante de todo el bloque temático.

El lugar al que se acuda con los alumnos debe ser conocido anteriormente por el docente quien aportará a los alumnos información sobre lo que se va a hacer ese día y los objetivos que se pretende conseguir, de modo que los escolares se hagan a la idea de cuál será su tarea en cada momento. El profesor puede elaborar una ficha para facilitar el trabajo de los alumnos.

DURANTE: Los alumnos recogen las informaciones pertinentes o hacen la tarea que les corresponde dentro de su grupo. Aún en el caso de que se disponga de un guía o monitor que acompañe y explique al grupo entendemos que el docente ha de tener decididos cuáles son los contenidos que se han de trabajar con la visita.

DESPUÉS: A la vuelta en clase se analizan las muestras recogidas, se organizan las informaciones, se ponen en común las respuestas obtenidas o se establecen relaciones con otros contenidos.

Las actividades fuera de las aulas suponen para los alumnos una novedad y un cambio en la rutina escolar y les motivan a repetirlas con familiares y amigos (Lemus, M. C. y Treviño, M. P., 2002)

Como resultado de la última etapa los alumnos pueden elaborar un dossier en el que se resume la actividad de cada grupo o cada alumno individualmente para poderlo presentar a los compañeros.

3.2. Guiones de observación

El resultado de esta actividad es una ficha organizada con determinadas características de lo que se presenta en la exposición. Es interesante que la ficha pueda ser elaborada por los alumnos, lo que les da la ocasión de trabajar también con categorías abstractas (color, tamaño...)

La actividad se puede hacer con cualquier elemento al que tengamos acceso, bien por estar en el entorno cercano o en las colecciones del centro: plantas, hojas, animales, huesos, minerales, rocas...

En este sentido las plantas son interesantes porque no se desplazan y además están vivas. Podemos proponer a los escolares que observen la evolución de una planta a lo largo del curso escolar, anotando los cambios que se van produciendo.

3.3. Clasificaciones

Una vez realizada la observación atenta de los elementos de una colección, podemos pedir a los alumnos que realicen clasificaciones, para lo cual tendrán primero que elaborar criterios y discutir sobre su idoneidad. Los criterios no tienen que ser los científicos necesariamente, lo importante es que sean adecuados y que el agrupamiento sea correcto.

Un cartel o una caja con casillas, puede servir para que los niños plasmen gráficamente los resultados de su clasificación, y que defiendan su propuesta ante sus compañeros.

3.4. Diagramas de flujo

Son un tipo de esquemas que se elaboran para una colección de objetos de los que disponemos y que tienen como finalidad poderlos identificar. En este sentido son similares a las claves de identificación que se usan en biología pero tienen la ventaja de que se visualizan mejor, lo que supone una ventaja para los alumnos.

3.5. Actividades experimentales

La realización de actividades relacionadas con la experimentación nos trae la imagen de laboratorios con costosos materiales donde se llevan a cabo complicados procesos. Nada más lejos de la realidad.

Dentro de las etapas de la metodología experimental sólo una de ellas exige el empleo de material de laboratorio, el resto implican una actividad intelectual y de reflexión sobre la realidad.

PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA. Una pregunta es el detonante de todo el proceso investigador

EMISIÓN DE HIPÓTESIS. Buscamos posibles respuestas a ese interrogante y las ordenamos atendiendo a su posible veracidad.

REALIZACIÓN DEL EXPERIMENTO. Diseñamos el experimento y lo realizamos. Observamos el fenómeno y tomamos los datos oportunos.

OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES. A la luz de los resultados obtenemos una respuesta a la pregunta inicial.

En el modelo de construcción de la Ciencia que aquí se propone los experimentos pueden tener distintas finalidades, aunque el fin último siempre es el de obtener respuestas con garantía a las preguntas que nos formulamos.

El profesor puede hacer participar a los alumnos en cada una de las fases del proceso:

- La realización de una experiencia sólo sirve para presentar un fenómeno y provocar las preguntas de los alumnos. También se les puede pedir que elaboren hipótesis para tratar de explicar el hecho que se les ha presentado.
- Se puede proponer a la clase que haga un diseño experimental para comprobar algo y llevarlo a cabo después.
- Otra posibilidad es presentarles los resultados de un experimento para que obtengan conclusiones.
- Finalmente los escolares pueden realizar una investigación de tipo experimental completa, controlando todas las etapas.

Para “comunicar” lo que han realizado, los niños elaboran documentos escritos en los que resumen los resultados de la tarea que se les ha encomendado y exponen oralmente su contenido.

3.6. Mapas conceptuales

Se trata de una herramienta muy potente que permite a los escolares establecer relaciones entre conceptos y organizar los contenidos de un tema.

Constituye una estrategia de aplicación en diferentes momentos del desarrollo de un tema; pueden ser empleados para organizar las aportaciones de una “lluvia de ideas” de los alumnos, que les motive al comenzar un tema o puede cerrarlo incluyendo todos los conceptos utilizados en una trama conjunta. Se pueden dejar en las aulas como murales para que sean revisados y permitan relacionar unos temas con otros.

Resulta interesante que estos mapas sean elaborados en grupos heterogéneos ya que la interacción beneficia tanto a los que aprenden como a los que enseñan. (Chocarro, E. y Lemus, M. C., 2013)

3.7. Dibujos esquemáticos

Este tipo de dibujos son muy útiles para que los alumnos representen procesos. Las flechas y otros elementos gráficos sirven para imitar el funcionamiento de cualquier sistema.

Se propone a los alumnos elaborar un dibujo esquemático y luego utilizarlo para ayudarse en la explicación del fenómeno a sus compañeros.

RESUMEN

Tal como hemos propuesto, las posibilidades de presentar los conocimientos y hacerlos accesibles a los alumnos son muy variadas y se adaptan a las circunstancias del aula, el grupo y los propios intereses docentes del profesor.

Esperamos haber aportado un apoyo novedoso a los docentes peruanos que pueda ser adaptado a sus aulas de una forma innovadora y efectiva. Llevarlas a cabo de forma satisfactoria exige una dedicación extra y una comunicación fluida con otros profesionales así que el trabajo sólo ha comenzado.

BIBLIOGRAFÍA

- CHOCARRO, E. y LEMUS, M. C. (2013): “Impresiones sobre la evidencia de una práctica inclusiva mediante grupos interactivos”. *Berceo*, 165, pp. 205-222.
- FEITO, R. (2006): “Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado”. *Revista de Educación*, 340, pp. 1147-1169.
- GARCÍA BARROS, S. y MARTINEZ LOSADA, C. (2001): “Qué actividades y qué procedimientos utiliza y valora el profesorado de Educación Primaria”. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (3), pp. 433-452.
- GARCÍA-RODEJA, I.(1997): “¿Qué propuestas de actividades hacen los libros de texto?”. *Alambique*, 11, pp. 35-43.
- HARLEN, W. (1998): *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata-MEC.
- LEMUS, M. C. y TREVIÑO, M. P. (2003): “Actividad didáctica para la formación inicial del profesorado en la divulgación del Patrimonio Paleontológico (exposiciones, museos y yacimientos referidos a Dinosaurios y otros reptiles mesozoicos)”. En F. PÉREZ LORENTE (coord.): *Dinosaurios y otros reptiles mesozoicos en España*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, pp. 413-422. Colección Ciencias de la Tierra, 26.
- LEMUS, M. C. y TREVIÑO, M. P. (2008): “Aprender enseñando. Una propuesta de organización de la asignatura Conocimiento del Medio Natural”. *Contextos Educativos*, 11, pp. 225-240.

- MOLINA, S; LEMUS, M. C.; TREVIÑO, M. P.; TEJADA, M. S. y FERNÁNDEZ, M. L. (2013): “Una experiencia para utilizar la alfabetización científica en la formación de alumnos de magisterio: el proyecto “El cumpleaños de Darwin”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), pp. 424-437.
- PONCE DE LEÓN, A. y GARGALLO, E. (coord.) (1999): *Reciclo, construyo, juego y me divierto: una propuesta interdisciplinar para la Educación del Ocio, el Consumo, el Medio Ambiente y la Educación Física*. Madrid: CCS.

COMPETENCIA MATEMÁTICA

Clara Jiménez Gestal

OBJETIVOS

- Comprender qué se entiende por competencia matemática, cómo se puede desarrollar y cómo se puede evaluar.
- Descubrir diferentes métodos de enseñanza de las matemáticas que favorezcan el aprendizaje por competencias.
- Valorar la resolución de problemas como una potente herramienta didáctica.
- Conocer diferentes recursos didácticos que faciliten el desarrollo de la competencia matemática de los estudiantes y su capacidad para aprender a aprender.

INTRODUCCIÓN

Podemos entender la Competencia Matemática como la capacidad para detectar las matemáticas presentes en la vida cotidiana y saber resolver los problemas que se nos presentan, recogiendo la información pertinente, ejecutando los cálculos necesarios y razonando de forma adecuada.

Como docentes nos planteamos el objetivo de formar a nuestros estudiantes para que sean capaces de desarrollar todas las competencias básicas, en concreto la competencia matemática, pero para poder llevar a cabo esta tarea debemos plantearnos cómo se producen los aprendizajes en matemáticas y cómo podemos favorecer el aprendizaje por competencias. También será interesante conocer diferentes recursos que podemos utilizar para potenciar estos aprendizajes.

1. LAS MATEMÁTICAS Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El aprendizaje forma parte inherente del ser humano. Es el mecanismo por el que el sujeto almacena información en el cerebro y es capaz de recuperarla cuando la necesita para enfrentarse a los retos de la vida cotidiana. Podemos diferenciar entre aprendizaje individual, en el que

el individuo adquiere la información por sí mismo, y aprendizaje social, en el que la información es transmitida por otros individuos, de manera intencionada o no.

Los mecanismos por los que se produce el aprendizaje social son esencialmente:

- La enculturación: supone la asimilación “inconsciente” de la cultura del grupo por parte del individuo. La tendencia innata a observar e imitar la conducta de los adultos, es fundamental en el proceso. También se produce, entre humanos, por asimilación de la información comunicada mediante libros, discos, medios de comunicación audiovisual...
- La enseñanza: son los mecanismos conscientes que desarrollan determinados individuos o instituciones, con el fin de conseguir que otros sujetos realicen un aprendizaje social.

Las matemáticas son un elemento de la cultura de la humanidad, y como tal se han desarrollado a lo largo de la historia. Los objetos matemáticos se han inventado en diferentes momentos como respuesta a necesidades de adaptación al medio, y su conocimiento define, en cada momento, lo que podemos llamar alfabetización matemática.

Diversos estudios antropológicos han servido para estudiar de forma comparativa la competencia matemática de pueblos con culturas muy dispares. Estas investigaciones muestran que la cultura matemática de cualquier grupo social se ha generado alrededor de seis actividades o entornos de acción que pueden considerarse universales: contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar. Bishop (1991) recoge estas seis actividades interesándose por la forma en que han conceptualizado y definido el campo de las matemáticas.

En Bishop (2000) se agrupan las diferentes habilidades matemáticas atendiendo a las seis actividades universales:

- Contar: es una actividad básica, que se remonta a los orígenes del hombre. Es importante constatar la universalidad de contar y el empleo de números, de la misma forma que hay una universalidad para comunicar, a través de los idiomas. Incluye el razonamiento numérico, el cálculo mental, el razonamiento cuantitativo, así como la manipulación de cantidades y la estimación.
- Localizar es una actividad universal: utilizando el Sol, la Luna, las estrellas,... todos los pueblos precisan comprender el espacio. Localizar desarrolla dimensiones, coordenadas, ejes, caminos, simetría, topología, distancias y direcciones, lugares geométricos. Encontrar una ruta, orientarse y localizar objetos en el espacio son habilidades matemáticas relacionadas con esta actividad.
- Medir es una actividad muy importante para el desarrollo de ideas matemáticas en lo que concierne a comparar, ordenar, clasificar y cuantificar el valor. Medir desarrolla orden, tamaño, unidades, sistemas de medida, precisión, magnitud continua. Desarrolla la capacidad para hacer estimaciones, aproximaciones y la visualización. Requiere habilidades numéricas.
- Diseñar: requiere visualizar, imaginar, interpretar información figurativa, dibujar,... En el diseño de objetos hay una gran demanda de ideas matemáticas relacionadas con forma, tamaño, escalas, medidas y otros conceptos geométricos. Diseñar desarrolla forma, regularidad, pautas, construcciones, dibujo, representación, geometría.
- Jugar: es una actividad universal cuya influencia es muy importante en la sociedad. El juego necesita de reglas, procedimientos, criterios y llega a ser formalizado y ritualizado. Jugar desarrolla reglas, procedimientos, planes, modelos, juego, satisfacción, competición, cooperación.

- Explicar es una actividad tan universal como el lenguaje, y es muy importante para el desarrollo matemático. Todas las culturas estructuran su idioma, clasifican, tienen sus narraciones que explicar, y todas tienen sus maneras de conectar ideas a través del discurso, haciendo uso de capacidades de razonamiento. Desarrolla el pensamiento lógico y el razonamiento verbal.

A partir de estos entornos de acción, la sociedad occidental ha desarrollado toda una tecnología simbólica con aplicaciones en casi todos los campos del saber. Esto ha llevado a la consideración de las matemáticas como una disciplina con gran implicación en la cultura.

En la actualidad la filosofía de la matemática presta también atención a la inmersión de la matemática en la cultura de la sociedad en la que se ha generado, dejando de preocuparse con carácter exclusivo de la fundamentación, hecho que ha permitido aclarar y distinguir dos aspectos de la actividad matemática: la lógica del descubrimiento y la reconstrucción lógica. Actualmente, se considera que el significado de los conceptos matemáticos se negocia en el seno de una cierta comunidad y que los conceptos matemáticos forman parte de un proceso de conjeturas, refutaciones y modificaciones que dan lugar a demostraciones que tienen una historia y que, por tanto, están vinculadas a un contexto. Todo esto explica que la historia real de una demostración entre muchas veces en conflicto con la presentación de la misma demostración como una certeza histórica, siendo ésta precisamente la presentación habitual que se hace en las aulas, lo cual comporta que los estudiantes tengan una imagen totalmente deformada de las matemáticas.

La consideración de las matemáticas como elemento cultural permite concebir la enseñanza de las matemáticas como un poderoso medio para el desarrollo de capacidades personales y habilidades de índole general que sirven para comprender e interpretar la realidad. En el extremo opuesto aparece otro enfoque epistemológico de las matemáticas que las conceptualiza como una colección de objetos preexistentes que están ahí a la espera de que el alumno los descubra. La visión que se tenga sobre la naturaleza de las matemáticas y las creencias que sobre ella se tengan en relación con la cultura, condicionarán la enseñanza de las matemáticas.

Hoy en día, lejos de considerar a las Matemáticas, únicamente como una materia formal y construida lejos de nosotros y de nuestros intereses, se las contempla como un lenguaje presente en todas las formas de expresión humana, que emerge como un derecho cultural esencial de todos los individuos de la sociedad. Por ello es preciso profundizar en su proceso educativo, planteando nuevas metas que desbordan el papel clásico de esta disciplina, apareciendo cada vez con mayor fuerza una nueva visión de las matemáticas escolares, que necesita para su construcción y desarrollo de un nuevo espacio, la Didáctica de la Matemática.

La existencia de escuelas competitivas de pensamiento, en relación a la Didáctica de las matemáticas, se puede ver como un estado natural y que favorece el desarrollo de gran variedad de estrategias y enfoques de los problemas desde distintas perspectivas. La complejidad de los fenómenos puede precisar de la coexistencia de distintos programas de investigación, cada uno sustentado por paradigmas diferentes, con frecuencia mezcla de los considerados idóneos para otras disciplinas. Ahora bien, la evolución y madurez de la Didáctica de las Matemática necesita de la creación de espacios de comunicación entre las distintas perspectivas. Sin embargo, dada la complejidad de los fenómenos a los que dedica su atención la investigación, no es asumible una única perspectiva que asumiera esa complejidad.

La Didáctica de la Matemática se plantea una serie de preguntas: ¿qué enseñar?, ¿por qué y para qué enseñar?, ¿a quién enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo se aprende?, ¿cómo se enseña?, ¿cómo evaluar lo que se enseña? Para responderlas hemos de recurrir a diversos marcos

teóricos de muy distintas materias, lo que pone de manifiesto la complejidad de la elaboración del conocimiento didáctico. Como fuentes inmediatas directamente relacionadas con la didáctica de la matemática, podemos señalar: las matemáticas como materia científica, cuya enseñanza y aprendizaje se plantea; la epistemología y la historia que explican la génesis y el desarrollo del conocimiento; las ciencias de la educación, que aportan el análisis de las relaciones en el proceso educativo dentro de las instituciones escolares, resultando fundamentales en este campo las teorías curriculares; la psicología cognitiva y de la educación, la sociología de la educación y la lingüística y el análisis del discurso en el aula, sin olvidar las áreas de comunicación e informática con las que cada vez se establece una relación más estrecha.

Se podría pensar que la formación de profesores de matemáticas consiste en aprender, de manera independiente las teorías psico-socio-pedagógicas, lingüísticas, científicas y epistemológicas, pero esto no es así. La Didáctica de la Matemática se está configurando como una disciplina con características propias, multidisciplinar y con un campo teórico y práctico específico.

El término proceso educativo suele utilizarse para referirse a enseñanza y aprendizaje, conceptos duales a los que en el lenguaje coloquial se hace corresponder con práctica (prescribe como las personas influimos para que se aprenda) y teoría (describe la forma en que se aprende). Estos dos aspectos de la educación no siempre caminan juntos, ni guardan siempre la debida relación, hasta el punto que dividen a la propia comunidad de profesionales.

Es un hecho que hay muchos profesores de matemáticas que desdeñan todo aquello que huele a teoría, sobre todo si se trata de teorías que cuestionan su estilo docente. Los argumentos dados son variados, unos cuestionan la utilidad de las teorías y otros su validez. Por ejemplo, se dice que las teorías de aprendizaje no han aportado gran cosa, ni la pueden aportar, acerca de como hay que enseñar, pues consideran que la enseñanza es un arte en el que intervienen factores humanos impredecibles que dependen fundamentalmente de lo que el profesor hace en el aula, y por tanto como en realidad se aprende a enseñar es enseñando. En otros casos se considera que las teorías son ideales, para pocos alumnos y que la realidad es otra cosa.

Lo que subyace en el fondo es la falta de adecuación entre las teorías descriptivas del aprendizaje y las teorías prescriptivas de la instrucción y lo que necesita el profesor son pruebas bien documentadas sobre por qué una secuencia de enseñanza particular es preferible a otra y algunos medios para saber cuando el alumno está preparado.

En línea con lo expuesto en el párrafo anterior podríamos hacernos la siguiente pregunta ¿Quién puede decirnos cómo deberían enseñarse las matemáticas?

La respuesta a esa pregunta puede venir desde tres puntos de vista diferentes:

Epistemológico: En el año 1982 se publicó el informe Corkcroft, sobre el estado de la Educación Matemática en el Reino Unido. Entre las consideraciones del informe cabe señalar la recomendación de que las matemáticas escolares deben enfocarse a las necesidades matemáticas de la mayoría de los estudiantes que sólo las quieren para usarlas en la vida diaria, mas que para una pequeña minoría de estudiantes que necesitan conocimientos especializados en sus estudios universitarios o en su vida profesional.

- a) ¿Debe entenderse, bajo esta premisa, que es un error dedicar tiempo a aprendizajes que son socialmente estériles y que la educación debe atender únicamente a aquellos aprendizajes que son idénticos a los que realmente uno va a necesitar? Básicamente serían contar, operar, hacer algunas mediciones, interpretar algunas tablas de datos o gráficas y algo de ecuaciones. Los que así piensan entienden que las Matemáticas son como una herramienta, algo para manejar y aplicar: símbolos y fórmulas, hechos básicos y algoritmos, técnicas bien memorizadas y adiestradas. Bajo esta concepción

los alumnos tienen que aprender a rechazar muchas respuestas pertinentes sin entrar a valorar la razonabilidad de las mismas ni por qué se producen.

- b) Enfrentada con la anterior postura se encuentra la de los que creen que “los alumnos no deben hacer lo que puedan hacer las máquinas y por tanto no hay que presionarles para que memoricen mecanismos que no acaban de entender”. Lo importante es desarrollar habilidades de índole general que les sirvan para comprender la realidad, la significación de los procesos matemáticos generales, sabiendo dónde son aplicables y bajo qué condiciones.

Lo que se pretende también con esta postura es evitar excesivas rigideces, porque cuando las matemáticas se aprenden mecánicamente, los estudiantes tienen dificultades para decidir qué reglas o técnicas aplicar en los casos particulares.

- c) Existe también el punto de vista formalista, donde lo importante es el lenguaje formal, la estructura lógica. Las ideas matemáticas vienen de las definiciones y axiomas y la tarea del aprendiz consiste en habituarse a ellas y en saber manipularlas de acuerdo con las reglas del juego. Un efecto negativo derivado de esta concepción es la falta de consideración de razonamientos informales valiosos. Contrasta con el planteamiento formalista el de los que afirman que no se trata de manejar símbolos y saber aplicar las fórmulas matemáticas, sino que se trata de estimular la creatividad y motivar el pensamiento reflexivo.

En definitiva queda de manifiesto a la vista de los planteamientos expuestos anteriormente, que existen dos enfoques epistemológicos enfrentados:

En uno, las Matemáticas son herramientas poderosamente útiles, base del desarrollo científico y tecnológico e instrumento de gestión de la vida diaria. Se consideran como una colección de objetos preexistente que están a la espera de que el alumno los descubra.

En el otro, las Matemáticas son un medio para el desarrollo de capacidades personales y habilidades de índole general que sirven para comprender e interpretar la realidad. Se constituyen con objetos que deben ser reinventados completamente por los estudiantes. Objetos que elabora la mente como consecuencia de la actividad matemática.

Se asume que el entendimiento y el significado de los conceptos no se deriva tanto de sus definiciones como de la clase de problemas que estos conceptos permiten resolver:

Metodológico: hay dos tendencias muy diferenciadas en la enseñanza de las matemáticas.

- La enseñanza directa, dirigida por el profesor, que presenta las matemáticas como algo elaborado. El estudiante observa, escucha, contesta a preguntas y reproduce lo que aprende. Se caracteriza por: determinar de forma muy explícita lo que se quiere que los estudiantes aprendan; exposición muy clara de la información; realización de ejercicios como el modelo; y una evaluación basada en el mismo tipo de ejercicios.
- La enseñanza por descubrimiento, que presenta al estudiante situaciones o problemas adecuados para que cualquier nuevo concepto se pueda relacionar con su experiencia personal. La clase está descentralizada y son los alumnos quienes han de elaborar el conocimiento. Cada uno trabaja a su ritmo y es responsable de su propio trabajo y su propio aprendizaje. La educación matemática realista fundada por Freudenthal comparte esta visión.

Psicológico: las creencias del profesor acerca de cómo se producen los aprendizajes influyen en las decisiones que tome sobre la manera de impartir las clases y, por tanto, en la eficacia

de las mismas. Esencialmente podemos considerar dos teorías generales sobre el aprendizaje: la teoría de la absorción (conductismo) y la teoría cognitiva.

La teoría de la absorción afirma que el conocimiento se imprime en la mente desde el exterior. Considera el conocimiento matemático como un conjunto de datos y técnicas que se aprenden mediante memorización. Aprender implica copiar datos y técnicas, y el aprendizaje es acumulativo, eficaz y uniforme. Debe controlarse desde el exterior y el profesor debe modelar las respuestas mediante premios y castigos. La memoria va unida al aprendizaje, pues es la encargada de fijar el conocimiento. La instrucción es sencilla: clases colectivas en las que el profesor muestra el contenido, utiliza el libro de texto como almacén del saber y se encarga de desarrollarlo, organizar los tiempos y las tareas y evaluar el dominio de la materia. La motivación se consigue mediante premios y castigos.

Esta teoría ignora los problemas educativos, las razones del fracaso escolar y el papel que juegan los errores en el aprendizaje. No tiene en cuenta las diferencias individuales, los intereses personales o el conocimiento informal que el alumno. Prima el aprovechamiento de las destrezas e ignora el desarrollo de las habilidades generales. Enseña a seguir ciegamente unos procedimientos y, cuando esto ocurre, lo normal es que se empleen rígidamente y que se prefiera la respuesta mecánica y trabajosa a la más inteligente o rápida. Se prima el individualismo (no hay lugar para la participación), la sumisión (se aprende para no ser reprendido) y la pasividad (ya que no se motiva el deseo por aprender del alumno). Se enfatiza el conocimiento oficial, el del libro de texto (no hay otras fuentes de información). Al aplicar esta teoría, aparecen diferencias importantes entre lo que se pretende enseñar, lo enseñado y lo aprendido, entre las pruebas y en sus resultados, no sólo entre diferentes profesores, sino también a lo largo de la carrera de un mismo profesor.

La teoría cognitiva considera que el conocimiento significativo debe elaborarse desde dentro. El conocimiento se construye activamente estableciendo relaciones entre lo que ya se sabe y las nuevas informaciones. El aprendizaje supone cambios en las pautas de pensamiento, no solamente acumulación de datos, y depende de los conocimientos previos del alumno y de su madurez. La memoria debe ejercitarse pero no debe considerarse la única forma de aprender, es más importante el establecimiento de relaciones. La clase no puede centrarse en la exposición magistral, debe implicar trabajo autónomo de los estudiantes, y el libro puede servir de apoyo, pero no debe ser el único recurso. La misión del profesor es favorecer los aprendizajes individuales, facilitando experiencias significativas e interesantes, creando oportunidades para el desarrollo del pensamiento matemático y evaluando el proceso de aprendizaje de los alumnos. La curiosidad innata del estudiante hace que el aprendizaje sea una recompensa en sí mismo y le motiva a seguir aprendiendo.

Uno de los puntos débiles de esta teoría es la dificultad para llevarla a la práctica: al centrarse en el proceso de aprendizaje es difícil de evaluar si se alcanzan los objetivos; el diseño de las actividades requiere de mucho tiempo e implicación por parte del profesor; la diversidad del alumnado hace necesarios diferentes tipos de actividades con diferentes niveles de dificultad; la motivación interna en ocasiones no es suficiente.

2. COMPETENCIA MATEMÁTICA: ¿QUÉ ES? ¿CÓMO SE DESARROLLA? ¿CÓMO SE EVALÚA?

Podemos definir la competencia matemática como la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar

el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral, tal como se define en MECD (2006).

O podemos utilizar la definición que aparece en MECD (2013), según la que es:

La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y a emitir los juicios y las decisiones bien fundadas que los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos necesitan.

La definición incide en el papel activo del sujeto a la hora de enfrentarse a las matemáticas, y hace referencia a los tres tipos de procesos que PISA evalúa:

- Formulación matemática de situaciones, identificando los aspectos matemáticos y las variables implicadas para poder resolver el problema que se plantea.
- Empleo de conceptos, datos, procedimientos y razonamientos matemáticos. Esto incluye hacer cálculos, manejar expresiones algebraicas, analizar información procedente de gráficos y desarrollar explicaciones matemáticas.
- Interpretación, aplicación y valoración de los resultados matemáticos, reflexionando sobre los resultados obtenidos y valorando las soluciones y los razonamientos seguidos, si son razonables o si tienen sentido en la situación.

Un modelo de competencia matemática en la práctica

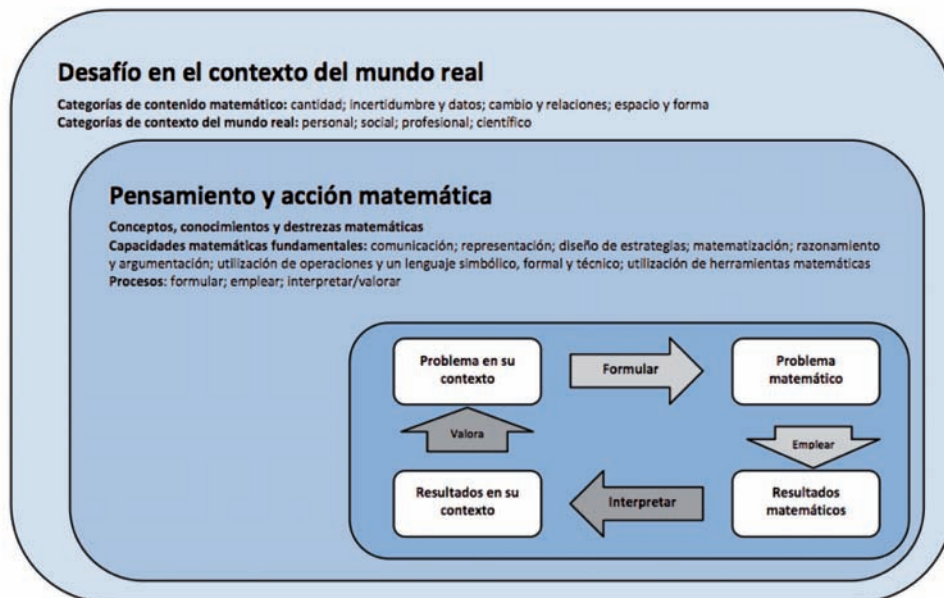


Figura 1. Modelo de competencia según PISA. Fuente MECD (2012).

Hay que tener en cuenta que la competencia matemática no es algo dicotómico, que se tiene o no, es más bien una característica gradual, que se puede ir desarrollando. Además se trata de un atributo complejo, compuesto de diferentes capacidades matemáticas generales.

Diferentes estudios se han dedicado a buscar esas capacidades y han elaborado diferentes clasificaciones. Nos quedamos con la descrita por el marco teórico de PISA 2012.

- Comunicación: tanto para reconocer un problema y comprender la situación como para expresar los resultados y justificar el proceso de resolución.
- Matematización: supone la transformación de un problema de la vida cotidiana a una forma estrictamente matemática y la interpretación del resultado en el problema original.
- Representación: implica la selección del modo más adecuado para representar una situación concreta y la capacidad para pasar de una forma a otra.
- Razonamiento y argumentación: implica la justificación de las relaciones entre los distintos elementos de un problema o de las soluciones.
- Diseño de estrategias para resolver problemas.
- Utilización de operaciones y un lenguaje simbólico, formal y técnico: implica la comprensión, interpretación, manipulación y uso de expresiones simbólicas en un contexto matemático.
- Utilización de herramientas matemáticas: instrumentos de medida, calculadoras, herramientas informáticas.

Cada una de estas capacidades puede dominarse en mayor o menor grado, y la forma en que son evidentes varía en cada uno de los tres procesos descritos.

Otro aspecto fundamental de la competencia matemática es la comprensión del contenido matemático y la capacidad para aplicarlo a la resolución de problemas que se planteen en la vida cotidiana. Para resolver problemas e interpretar situaciones en contextos personales, profesionales, sociales y científicos es necesario recurrir a determinados conocimientos y conceptos matemáticos.

PISA organiza el conjunto de contenidos matemáticos básicos para la disciplina en cuatro categorías: cambio y relaciones; espacio y forma; cantidad; e incertidumbre y datos.

En la categoría cambio y relaciones se contemplan los tipos fundamentales de cambio. Todo fenómeno natural es una expresión del cambio: el crecimiento de los seres vivos y las poblaciones, el ciclo de las estaciones, las mareas. El cambio y las relaciones se pueden representar visualmente de muy diversas maneras: numéricamente (por ejemplo, en una tabla), simbólicamente o gráficamente. Pasar de un tipo de representación a otra tiene una importancia capital, como también la tiene reconocer y comprender las relaciones y los tipos de cambio fundamentales. El cambio y las relaciones comportan el recurso al pensamiento funcional, y este constituye uno de los principales objetivos de la enseñanza de las matemáticas.

La categoría espacio y forma incluye gran variedad de fenómenos que podemos encontrar en nuestro entorno. Patrones en el habla, la música, el tráfico, las estructuras de los edificios, el arte. Las regularidades geométricas pueden servir como modelos relativamente sencillos de muchos tipos de fenómenos, y su estudio no solo es posible, sino también deseable en todos los niveles educativos. También es importante comprender las propiedades de los objetos y sus posiciones relativas, y no restringir el concepto de forma al de unas entidades estáticas. El estudio de las formas se encuentra estrechamente ligado al concepto de la “comprensión del espacio”. La comprensión conceptual de las formas incluye asimismo la capacidad de tomar un objeto tridimensional y plasmarlo en un plano bidimensional, y viceversa, aun cuando dicho objeto tridimensional se presente en dos dimensiones.

La noción de cantidad puede ser el aspecto matemático más importante y extendido de la participación y el funcionamiento en nuestro mundo. Incorpora la cuantificación de los atributos de los objetos, las relaciones, las situaciones y las entidades del mundo, interpretando distintas representaciones de esas cuantificaciones y juzgando interpretaciones y argumentos basados en la cantidad. Participar en la cuantificación del mundo supone comprender las mediciones, los cálculos, las magnitudes, las unidades, los indicadores, el tamaño relativo y las tendencias y patrones numéricos. Aspectos del razonamiento cuantitativo –como el sentido de número, las múltiples representaciones de estos, la elegancia en el cálculo, el cálculo mental, la estimación y evaluación de la razonabilidad de los resultados– constituyen la esencia de la competencia matemática relativa a la cantidad.

La incertidumbre es un fenómeno que se encuentra en el centro del análisis matemático de muchas situaciones de los problemas, y la teoría de la probabilidad y la estadística, así como las técnicas de representación y descripción de datos, se han establecido para darle respuesta. La categoría de contenido incertidumbre y datos incluye el reconocimiento del lugar de la variación en los procesos, la posesión de un sentido de cuantificación de esa variación, la admisión de incertidumbre y error en las mediciones, y los conocimientos sobre el azar. Asimismo, comprende la elaboración, interpretación y valoración de las conclusiones extraídas en situaciones donde la incertidumbre es fundamental. La presentación e interpretación de datos son conceptos clave en esta categoría.

Un aspecto importante de la competencia matemática es que las matemáticas se emplean en la resolución de problemas planteados en un contexto. El contexto es aquel aspecto del mundo del individuo en el cual se encuentran situados los problemas. La elección de las estrategias y representaciones matemáticas adecuadas depende normalmente del contexto en el que se presenta el problema. La capacidad para trabajar dentro de un contexto se valora enormemente para asignar exigencias adicionales a quien resuelve el problema.

Consideramos cuatro contextos: personal, cuando están centrados en actividades del individuo, su familia o su grupo de iguales; profesional, los centrados en el mundo laboral; social, centrados en la comunidad; o científico, cuando hacen referencia a la aplicación de las matemáticas al mundo natural o científico, y aquellos que solamente utilizan elementos de las matemáticas.

2.1. ¿Cómo podemos desarrollar la competencia matemática?

En el ámbito escolar, como describe Lupiañez (2005), el profesor busca los objetivos de aprendizaje, que se pueden expresar en términos de competencias, y los usa como base para el diseño de las tareas. Analiza, selecciona y gestiona las tareas, en función de los objetivos buscados y prevé las acciones que llevarán a cabo los escolares para resolverlas. Al ejecutar las tareas los estudiantes utilizan sus capacidades, que se desarrollan con la práctica adecuada y contribuyen al desarrollo de las competencias matemáticas.

En la selección de las tareas, que se llevarán a cabo por parte de los alumnos, es donde el profesor ha de aplicar diferentes metodologías. Dependiendo del alumnado y del contenido con el que vamos a trabajar habrá que desarrollar distintas estrategias.

En ocasiones habremos de plantear situaciones en la que haya que resolver ejercicios de aplicación inmediata de fórmulas, si de lo que se trata es de mejorar la capacidad de cálculo. Sin embargo no es conveniente abusar de ejercicios mecánicos o repetitivos, puesto que el aburrimiento que produce en los alumnos este tipo de actividad provoca desinterés por la materia. Es conveniente contextualizar las actividades para despertar el interés de los aprendices por la tarea.

Otras veces trabajaremos mediante el uso de recursos manipulables o herramientas informáticas, como software de geometría dinámica para desarrollar la capacidad de establecer conjeturas; o plantearemos proyectos relacionados con otras materias para facilitar la capacidad de razonamiento y argumentación; o plantearemos la investigación matemática como punto de partida de actividades de trabajo en grupo; o utilizaremos los medios de comunicación para analizar la información desde un punto de vista matemático.

Plantear actividades abiertas que permitan relacionar diferentes contenidos y desarrollar distintas aproximaciones a los mismos, y sobre todo permitir a los alumnos construir sus propias teorías, argumentarlas y demostrarlas, hará que su competencia matemática se desarrolle.

Tan importante como responder a cómo se desarrolla la competencia matemática es la respuesta a la pregunta ¿cómo podemos evaluarla?

2.2. ¿Cómo se evalúa la competencia matemática?

En el aprendizaje basado en competencias la evaluación debe estar presente en todas las fases del proceso. Se debe realizar una evaluación inicial para comprobar el grado de adquisición de las diferentes competencias de los aprendices, y durante el proceso para detectar dificultades de aprendizaje y poder introducir cambios que lo mejoren.

Las actividades de evaluación de la competencia matemática no difieren mucho del modo de trabajo para desarrollarla. A partir de un desafío, un problema, una situación, en el mundo real se identifican los aspectos matemáticos y se formula un problema matemático pertinente para la solución de la situación. Una vez identificadas las variables implicadas se emplean los procedimientos matemáticos adecuados para resolver el problema y se obtiene la solución en términos matemáticos. El siguiente paso es interpretar los resultados obtenidos dentro del contexto de la situación problemática y valorar si responden a la pregunta que planteaba el problema real.

Para recoger la información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos utilizar diferentes instrumentos de evaluación, tanto para el proceso (contratos didácticos, cuestionarios de autoevaluación, bases de orientación...), como para el aprendizaje (cuestionarios de evaluación, pruebas escritas, plantillas de observación, portafolio...)

3. MATEMÁTICAS BASADAS EN LA COMPETENCIA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, APRENDIZAJE POR INVESTIGACIÓN, MATEMÁTICAS EN TRES ACTOS...

Si partimos de la base de que el objetivo que pretendemos al enseñar matemáticas es que nuestros alumnos adquieran las competencias matemáticas necesarias para desenvolverse en el mundo real, debemos plantear nuestras actuaciones para la enseñanza en ese sentido. Con este interés en mente surgen varias corrientes, que, en mayor o menor grado, se basan en la resolución de problemas para la adquisición de la competencia matemática.

La resolución de problemas como proceso de enseñanza aprendizaje se plantea como objetivos fundamentales: usar enfoques de la resolución de problemas para investigar y entender contenidos matemáticos; aplicar estrategias de la resolución de problemas matemáticos a situaciones de dentro y fuera de las matemáticas; reconocer y formular problemas a partir de situaciones dentro y fuera de las matemáticas; verificar e interpretar los resultados obtenidos en relación con la situación o el contexto del problema original; adquirir confianza en el uso significativo de las matemáticas.

Para lograr que las tareas escolares sean auténticos problemas debemos intentar: plantear tareas abiertas, que admitan varias formas de solución o varias soluciones; utilizar diferentes formatos y diferentes contextos para trabajar un mismo tipo de problema; usar situaciones de la vida real de los alumnos para plantear los problemas; adecuar la definición del problema, las preguntas y la información proporcionada a los objetivos que pretendemos lograr; utilizar los problemas como motivación, como reto, y no sólo como ejemplo.

Sobre la resolución de problemas Polya(1965) planteaba las cuatro fases que se siguen considerando, con distintas matizaciones según los autores, fundamentales para resolver un problema: comprender el problema, concebir un plan, ejecutar el plan y examinar la solución obtenida. Estas fases no se refieren solamente a los problemas matemáticos, sino que son aplicables a cualquier situación problemática.

Durante la ejecución de la tarea es conveniente habituar a los alumnos a seleccionar sus estrategias de resolución, y a reflexionar sobre el proceso. También es importante permitir la interacción y fomentar la cooperación entre ellos para descubrir las diferentes soluciones y, mediante las explicaciones y justificaciones que se den unos a otros, favorecer el desarrollo de su competencia comunicativa y su capacidad para argumentar.

El uso de los problemas como herramienta de trabajo ha derivado hacia el ABP (*PBL, Problem Based Learning*) aprendizaje basado en problemas. Este es un método de aprendizaje en el que, a partir de un problema concreto y mediante su resolución, los aprendices alcanzan los objetivos de aprendizaje pretendidos.

A la hora de planificar la enseñanza por este método hay que tener en cuenta: los conocimientos previos de los alumnos, que han de ser suficientes para resolver la tarea, y el entorno en el que se va a desarrollar el aprendizaje, que debe permitir el trabajo autónomo y grupal de los alumnos.

Deberemos seleccionar los objetivos que queremos que nuestros alumnos alcancen y definir el problema sobre el que van a trabajar. Tendrá que ser un problema o una situación que tenga sentido para ellos resolver, solo así será motivador; que sea lo suficientemente complejo como para suponer un reto y amplio como para admitir diferentes modos de abordarlo.

El proceso seguido por los estudiantes en el ABP lo sintetizan Morales y Landa (2004) en: leer y analizar el escenario del problema; realizar una lluvia de ideas; hacer una lista de lo que se conoce; hacer una lista de lo que se desconoce; hacer una lista de lo que se precisa para resolver el problema; definir el problema; obtener información; y presentar los resultados.

Esta forma de trabajar permite al alumno desarrollar sus capacidades matemáticas, de razonamiento, de argumentación, de síntesis... hasta su máxima capacidad y de manera más completa que el trabajo tradicional, en el que el profesor expone los conocimientos que desea que el alumnado asimile y supone que todos los adquieren en igual medida.

Otra corriente con un enfoque similar es el aprendizaje por investigación que tiene por objetivo desarrollar y fomentar la curiosidad en los alumnos, y se basa en conseguir que adopten una actitud activa y se planteen preguntas. El proyecto PRIMAS pone a disposición de los docentes que quieran aplicar esta metodología diferentes recursos que pueden ser de utilidad.

Un ejemplo a destacar de aprendizaje por investigación son las matemáticas en 3 actos, que se sirven de la tecnología disponible para plantear y resolver problemas. Fueron presentadas por Dan Meyer en una charla de TED.com titulada "Las clases de matemáticas necesitan un cambio de imagen". En el primer acto se presenta a los alumnos una imagen o un video (preferiblemente) que les motive a hacerse preguntas. El segundo acto consiste en la resolución del problema por parte de los alumnos, solicitando la información que precisan o buscándola por

sus propios medios. En el tercer acto, una vez resuelto el problema se presenta la solución y se verifica. Puede dar lugar a otro problema.

El aprendizaje por proyectos (POL, *Project Oriented Learning*) sigue una idea pedagógica similar en cuanto al desarrollo del proceso de aprendizaje, -trabajo autónomo de los alumnos, por grupos, mediante preguntas- pero lo contempla desde una perspectiva globalizadora de la enseñanza. Se trata de presentar proyectos que relacionen los contenidos de matemáticas con los de las otras ramas del saber. El funcionamiento es similar: partimos de un problema inicial, hay que analizarlo, definir la tarea a realizar y delimitar el problema, solucionar el problema, discutirlo, implementar el proyecto y hacer un informe final, con información no solo acerca del problema si no también acerca del proceso que se ha seguido para la resolución del mismo.

4. RECURSOS Y HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR LAS MATEMÁTICAS

El recurso más habitual con el que contamos a la hora de enseñar matemáticas es el libro de texto. Confiamos en que recoja los conocimientos que por ley hemos de transmitir y, en muchos casos, dejamos en manos de la editorial verificar que se adapta a la normativa vigente. Debemos ser cuidadosos en este sentido, y utilizar el libro como apoyo para nuestra tarea, pero no como única fuente de información o manual de actividades.

Miguel de Guzmán, en (1993), hizo un repaso a la situación de la enseñanza de las matemáticas reflejando las dificultades que plantea, proponiendo cambios metodológicos como el fomento del aprendizaje activo, el uso de la historia como elemento contextualizador y motivador del aprendizaje, y la utilización del juego como herramienta de aprendizaje, gracias a su similitud con la actividad matemática.

Igual que de Guzmán, Zoltan Dienes creía que las matemáticas -incluso las más complejas- se pueden enseñar de forma entretenida, de modo que los aprendices no piensan en que están aprendiendo, sino en que están disfrutando de ellas. Por ello dedicó parte de su vida al desarrollo de recursos y materiales para su enseñanza, como los bloques lógicos o los cubos multibase.



Figura 2. Bloques lógicos de Dienes.

Ambos autores comparten con muchos de los investigadores en Didáctica de las Matemáticas más actuales la preocupación por la motivación del alumnado. Por eso se está potenciando el uso de todo tipo de materiales manipulativos, tanto estructurados como los de Dienes, las re-

gletas de Cuisener o Montessori, los ábacos, las tarjetas de atributos, los multicubos encajables; como no estructurados como pueden ser cualquier colección de objetos clasificables, juegos de construcción, de cartas, de tablero, la papiroflexia,... Los juegos simbólicos como la tienda o la cocina también ofrecen una buena oportunidad para el aprendizaje de las matemáticas en edades tempranas.



Figura 3. Materiales para trabajar el número.



Figura 4. Recursos para trabajar la geometría.

En Alsina (2005) podemos encontrar una serie de actividades que recorren los bloques temáticos trabajados en educación primaria, mediante el uso de recursos lúdico-manipulativos que pueden ayudar a que los estudiantes desarrollen las competencias matemáticas esenciales.

En Ortega (2005) se presenta una colección de tareas matemáticas, basadas en temas de interés para los alumnos de secundaria, que pueden servir de modelo al profesorado para diseñar tareas motivadoras que relacionen las matemáticas con la realidad.

En Redal (2009) se reúnen propuestas, sugerencias y actividades para mejorar la competencia matemática, planteadas como complementarias a la actividad habitual del profesor.

El uso del ordenador está cada vez más extendido y permite una gran variedad de actividades que pueden contribuir al desarrollo de la competencia matemática.

Por un lado los juegos de plataformas favorecen el desarrollo de estrategias de resolución de problemas, los de aventuras gráficas, además de esto, fomentan el trabajo cooperativo y la competencia comunicativa. Por otro lado hay abundante software específico para trabajar cada uno de los aspectos importantes de las matemáticas. Un ejemplo puede ser Geogebra, una aplicación de geometría dinámica que permite modelizar situaciones de forma gráfica, de modo que las construcciones geométricas que se realizan son modificables, lo que favorece que los alumnos puedan establecer conjeturas y visualizarlas.

La tecnología actual también nos permite la utilización en el aula de numerosos recursos audiovisuales disponibles en internet. Videos introductorios para el planteamiento de nuestros problemas, imágenes motivadoras de preguntas, experiencias de otros docentes que nos pueden servir de inspiración. Podemos usar la red como mero repositorio de recursos o bien podemos participar mediante la creación de contenidos.

El uso de las redes sociales por parte de los estudiantes ha demostrado ser una potente herramienta de comunicación, entre iguales y entre los alumnos y el profesor. En este sentido, en Murillo (2007) se presenta una metodología de trabajo que utiliza la comunicación a través de foros de discusión para favorecer el aprendizaje de la geometría.

RESUMEN

En este capítulo hemos revisado algunos de los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. También hemos visto como se responde a la pregunta “¿Cómo deberían enseñarse las matemáticas?” desde tres puntos de vista diferentes: epistemológico, en el que se enfrentan la visión de las matemáticas como herramienta para el desarrollo tecnológico y las matemáticas como medio para el desarrollo de las capacidades personales; metodológico, que distingue entre la enseñanza directa de algo concluido y la enseñanza por descubrimiento; y psicológico, en el que consideramos la teoría de la absorción y la teoría cognitiva.

Respecto a la competencia matemática hemos intentado responder a tres preguntas clave: ¿qué es? ¿cómo se desarrolla? y ¿cómo evaluarla? Para ello hemos revisado el marco teórico de PISA y hemos descrito los tres tipos de procesos que contempla, y las diferentes capacidades que la conforman. También hemos revisado los distintos bloques en los que se agrupan los contenidos matemáticos y las indicaciones para su desarrollo y evaluación.

Hemos visto diferentes propuestas metodológicas para trabajar la competencia matemática, fundamentalmente basadas en un aprendizaje activo y por descubrimiento. El aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por investigación o el aprendizaje por proyectos resultan motivadores para los alumnos y favorecen el desarrollo de diversas competencias, entre ellas la competencia matemática.

Por último, pero no menos importante, hemos visto diferentes recursos que podemos utilizar para favorecer los aprendizajes de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, A (2004): *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos*. Madrid: Narcea.
- BISHOP, A. J. (1991): *Mathematical Enculturation: a Cultural Perspective on Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BISHOP, A. J. (2000): “Enseñanza de las matemáticas. ¿Cómo beneficiar a todos los alumnos?”. En N. GORGORIÓ, J. DUELOFEU y A. BISHOP (coords.); G. DE ABREU, N. BALACHEFF, K. CLEMENTS, T. DREYFUS, F. GOFFREE, P. HILTON, P. NESHER y K. RUTHVEN: *Matemáticas y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*. Barcelona: Graó.
- GUTIÉRREZ, A. (1991): “La investigación en didáctica de las matemáticas”. En A. GUTIÉRREZ (ed.): *Área de conocimiento Didáctica de la Matemática*. Madrid: Síntesis, pp. 149-194. Colección Matemáticas: Cultura y aprendizaje, 1.
- GUZMÁN, M. de (1993): “Enseñanza de la Matemática”. En D. GIL y M de GUZMÁN: *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones*. Madrid: Popular, OEI.
- JIMÉNEZ, J. (1997): *Evaluación en matemáticas: una integración de perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- LUPIAÑEZ, J. L. (2005): “Objetivos y fines de la educación matemática. Capacidades y competencias matemáticas”. Seminario Análisis Didáctico en Educación Matemática (1 de diciembre de 2005). Málaga. <<http://funes.uniandes.edu.co/593/1/LupiannezJ05-2799.PDF>>.
- MEYER, D. (2010): “Las clases de matemáticas necesitan un cambio de imagen”. *TED Ideas worth spreading* (blog), mayo 2010. <http://www.ted.com/talks/dan_meyer_math_curriculum_makeover.html>.

- MECD (2006): *RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. En el Anexo I se fijan las competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.
- MEDC (2012): *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/marcopisa2012.pdf?documentId=0901e72b8177328d>>.
- MORALES, P. Y LANDA, V. (2004): "Aprendizaje basado en problemas". *Theoria*, 13, pp. 145-157. <<http://web.archive.org/web/http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>>.
- MURILLO, J. MARCOS, G. (2007): "Una metodología para potenciar y analizar las competencias geométricas y comunicativas". En M. CAMACHO, P. FLORES, y M. P. BOLEA (eds.): *Investigación en educación matemática*. San Cristóbal de la Laguna, Tenerife: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM, pp. 157-170.
- ORTEGA, T. (2005): *Conexiones matemáticas. Motivación del alumnado y competencia matemática*. Barcelona: GRAÓ.
- POLYA, G. (1965): *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Proyecto PRIMAS*. <<http://www.primas-project.eu/es/index.do>>.
- REDAL, E. J. (dir.) (2009): *100 propuestas para mejorar la competencia matemática*. Madrid: Santillana. <http://www.apega.org/attachments/article/856/propuestas_mejorar_competencias.pdf>.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ignacio Gil-Díez Usandizaga

OBJETIVOS

- Analizar las principales aportaciones de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del Arte) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niveles escolares no universitarios.
- Identificar las dificultades didácticas más importantes de las Ciencias Sociales en los niveles escolares no universitarios.
- Examinar las metodologías y estrategias didácticas empleadas en Ciencias Sociales en niveles de aprendizaje no universitarios.
- Diferenciar los recursos habituales empleados en el aula de Ciencias Sociales.
- Valorar la metodología, estrategias y recursos propios con el fin de construir un modelo didáctico innovador.

INTRODUCCIÓN

La didáctica de las Ciencias Sociales, entendiéndola por aquella que afecta a materias como la geografía, la historia y la historia del arte, posee, en cuanto disciplina académica, una breve existencia. No obstante, pese a su juventud, en las últimas décadas la literatura especializada en lengua española sobre esta didáctica ha aumentado considerablemente.

Identificada con el desarrollo del aprendizaje del tiempo y el espacio así como con aquellas competencias que se asocian al afianzamiento de una conciencia social y ciudadana, sus posibilidades educativas no han dejado de crecer.

Recientemente, la educación de los valores culturales y artísticos, también integrados en esta concepción de las ciencias sociales, ha experimentado un notable impulso. La interpretación del legado de los antepasados en cada uno de los territorios y pueblos como integrante de

una herencia amplia, cultural, de toda la humanidad, ha llevado a repensar una nueva didáctica del patrimonio¹.

La renovación de la didáctica de las ciencias sociales no puede considerarse ajena a varios cambios que, en nuestro tiempo, se están llevando a cabo en materia educativa. El aprendizaje basado en competencias es, tal vez, el más relevante².

La integración de los desarrollos curriculares de un importante número de estados soberanos en un horizonte común en el que primar aprendizajes que sean aplicables desde planteamientos transversales, ha modificado las viejas maneras de entender las ciencias sociales. La aportación que las mismas pueden ofrecer a la construcción de un pensamiento crítico entre los alumnos es, en este sentido, indiscutible.

Como ciencias “de interpretación” de los colectivos humanos del pasado y el presente, las ciencias sociales poseen instrumentos y criterios de análisis siempre válidos para formar ciudadanos críticos y responsables. La multicausalidad de un lado, el cambio y la permanencia o el encuentro entre la perspectiva colectiva y la visión individual de otro, son algunos de los puntos de arranque de este sentido analítico crítico que los alumnos pueden hallar en el aprendizaje de las ciencias sociales.

Metodológicamente, las ciencias sociales han incorporado en su didáctica procedimientos y estrategias en las que el alumno asume el protagonismo y la colaboración con sus compañeros. La introducción de técnicas básicas de indagación permite implicar al aprendiz en papeles activos, muy alejados de la pasividad de un aprendizaje exclusivamente memorístico³.

Finalmente, los recursos tradicionales utilizados por las ciencias sociales se encuentran hoy reinterpretados por las nuevas tecnologías, cuestionando la clásica manera de aproximarse a la realidad desde lo local hacia lo global, para establecer un camino de ida y vuelta sin prioridades. Estas tecnologías deben favorecer el desarrollo de la autonomía del alumnado e insertarse en las aulas contribuyendo a la utilización “crítica” de la información presente *on line*⁴.

1. PRINCIPALES APORTACIONES EDUCATIVAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Entre las capacidades que las ciencias sociales contribuyen a desarrollar en los alumnos se encuentran, sin ninguna duda, las espacio-temporales.

La percepción del tiempo es un asunto que ha despertado cierta discusión entre los especialistas en el desarrollo del aprendizaje. Hasta no hace algo más de treinta años se consideraba que, siguiendo a Piaget, los estadios inferiores de este proceso limitaban las posibilidades de actuación del profesorado. No obstante en la actualidad se considera que, si bien la percepción del tiempo es limitada, esta es mucho menor de lo que se suponía y puede trabajarse con técnicas muy diversas. De este modo las etapas de Infantil y Primaria en sus primeros niveles deben tener en cuenta la posibilidad de introducir actividades en las que el tiempo y su transcurrir sean protagonistas. A este respecto, la conciencia temporal existente debe ser ejercitada para sentar

-
1. Véase: FONTAL, O. (2013): *Educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
 2. Sobre las competencias y los retos de la educación en el futuro es especialmente interesante: PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
 3. A este respecto, convertido en un clásico sobre el tema, véase: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coords.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
 4. PÉREZ GÓMEZ, A. I., *Op. cit.*, pp. 221-226.

las bases de una complejidad mayor que se llevará a cabo en momentos posteriores, siendo la metodología esencial para alcanzar objetivos satisfactorios⁵.

Hoy no es extraño utilizar recursos procedentes del mundo de la narración para estimular este aprendizaje en los más pequeños. También el empleo de la imagen debe estar presente. El tiempo como percepción subjetiva se puede comenzar a objetivizar a través de imágenes de los familiares o de cuentos, más si cabe si en algunos de ellos se muestran personajes ataviados con indumentarias de otra época. La implicación emotiva en el aprendizaje del tiempo, como en otros casos, podrá tener un papel destacado siendo la representación de animales humanizados, por ejemplo, un modo adecuado de introducir al niño en este aprendizaje progresivo.

La aparición del tiempo en contextos sociales, e incluso personales, permite introducir la idea de cambio y permanencia. Los cambios son comprendidos con relativa facilidad por los alumnos. Más compleja es la relación de las modificaciones con la existencia de aspectos que, en esa mutabilidad, representan la permanencia. La combinación de cambio y permanencia, construida desde los hechos sociales, ofrece una magnífica posibilidad de aproximación a la realidad de los acontecimientos humanos.

En las etapas posteriores el tiempo, mucho mejor conocido en los procesos cotidianos por parte de los alumnos, no deja de ser extraño cuando este se acerca a las periodizaciones y etapas establecidas por los adultos. En estos momentos, además de los aspectos antes señalados, nada desdeñables, es interesante afianzar la representación gráfica del tiempo mediante escalas o "líneas del tiempo". Además de su forma lineal es interesante hacer entender la duración relativa de cada momento para impulsar una idea, valga la redundancia, de relatividad en nuestro modo de entender los periodos de la historia y su valoración.

La contribución a la percepción del espacio es igualmente una aportación destacada por parte de las ciencias sociales. Requiere una toma de conciencia en los niveles inferiores de todo aquello que rodea al niño y que forma parte del espacio colectivo en el que se mueve junto al resto de sus compañeros.

La percepción de los lugares donde la vida del alumno se desenvuelve, en contraste con los familiares, opera una parte importante de su construcción mediante la representación del mismo. Dar forma a las ideas sobre el espacio es un proceso que debe desarrollarse durante toda la etapa educativa. Iniciado en sus fases iniciales mediante la elaboración de croquis acabará por integrarse en una aproximación verosímil y proporcionada a la cartografía de los adultos⁶.

La manera de representarse el lugar donde se encuentran y desarrollan los hechos sociales no puede escapar a la reflexión que sobre el uso y ocupación del espacio llevamos a cabo los humanos. Una educación en valores de sostenibilidad y armonía con el medio que nos rodea tiene que formar parte del aprendizaje desde postulados propios de las ciencias sociales⁷.

Si en las fases primeras del aprendizaje esta sostenibilidad sólo se puede sustentar en lo cotidiano, en aquello que el alumno experimenta de un modo inmediato, en las últimas etapas de la Primaria así como en la Secundaria, y sin abandonar la alusión e implicación cotidiana, el alumno puede entender los desequilibrios existentes en el planeta así como la sobreexplotación

5. Véase: TREPAT, C. y COMES, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

6. RIVERO, M. P. y GIL ALEJANDRE, J. (2011): "Pensar y expresar el espacio en el aula de infantil". En RIVERO GRACIA, Mª P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil*. Zaragoza: Mira, pp. 31-47.

7. SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coords.) (2011): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

del territorio. La valoración del uso del espacio, presentado en sus diversos aspectos ofrece una aportación más al pensamiento crítico que el alumnado puede elaborar.

Si la contribución de las ciencias sociales a la construcción de los ámbitos espaciales y temporales es relevante, no lo es menos la que se corresponde a la configuración del papel del alumno como individuo integrado en una sociedad y ciudadano de la misma.

En este sentido cualquier ejercicio empático que podamos llevar a cabo con el alumnado es fundamental para alcanzar estos objetivos sociales. En las etapas primeras de la escuela esa empatía tendrá que ver con la capacidad real de situarse en el lugar del otro. Interpretar papeles que requieran algún tipo de cuestionamiento sobre el significado de ocupaciones y actuaciones de las sociedades del tiempo pasado, fomentarán, necesariamente, las bases para entenderlas. También para reinterpretar con otros ojos las del presente⁸.

Estas maneras de acometer la empatía podrán presentarse en las etapas posteriores de otro modo, construyendo simulacros que deban resolver los alumnos en los que se cuestionen soluciones y situaciones diferentes a las que se constatan sucedidas en el pasado. El proceso debe conllevar un progresivo conocimiento de las instituciones y entidades sociales a las que pertenecen los alumnos. En esa aproximación a las estructuras administrativas y políticas que sustentan las sociedades humanas se insertan, de modo implícito, los procesos de identidad, tanto individual como, sobre todo, colectiva.

No es preciso señalar que estos procesos identitarios, tan importantes para la formación del alumnado, pueden conllevar unos peligrosos principios de adoctrinamiento excluyente. La identidad debe construirse desde la afirmación de lo propio en un contexto de absoluto respeto a lo ajeno. Así hoy las instituciones supranacionales abogan por una identidad de los colectivos humanos bien definida aunque persiguiendo aspectos que las hermanan en el contexto de la especie humana y el planeta Tierra.

Un aspecto éste que está orientando la asunción del patrimonio como medio educativo. El legado no se impone desde instancias ajenas a la escuela, se construye desde ella con el concurso de los escolares que conciben su patrimonio más cercano, aunque sea humilde, como una herencia elegida y no impuesta. Una herencia que contemple elementos culturales, artísticos y de otros órdenes que pueden residir en objetos y bienes de carácter material o inmaterial, asumiendo así tradiciones y otros recursos considerados hasta no hace demasiados años de carácter menor. En esta apreciación, así como en aquellas que conciernen al desarrollo de la concepción del espacio y su representación, es necesario el concurso de otras disciplinas como la antropología, la etnografía o las ciencias naturales, sin las que estos principios educativos siempre quedarán incompletos⁹.

Cuando las ciencias sociales postulan estimular la consecución de capacidades que contribuyan al desarrollo de la conciencia social y ciudadana, se expresa una atractiva dicotomía entre lo personal y lo colectivo. Esta aparente contraposición, que el alumno también experimenta en su evolución desde la infancia hacia la adolescencia, ofrece muchas posibilidades educativas.

Tal vez la multicausalidad de los actos humanos, contemplada en el transcurso del tiempo, es una magnífica oportunidad para conocer no sólo los grandes pasajes de la historia, sino para entender algunos de los comportamientos propios y ajenos más cercanos del alumnado. La re-

8. Véase: COOPER, H. (2002): *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Morata.

9. Una síntesis sobre esta utilización puede leerse en: GIL-DÍEZ USANDIZAGA, I. (2013): "La educación patrimonial en La Rioja". *Berceo*, 165, pp. 151-162.

percusión de lo ocurrido en el pasado con lo que está ocurriendo en el presente y con su posible proyección con lo que ocurrirá en el futuro es uno de los grandes aprendizajes de la historia, pese a la dificultad de su adquisición.

2. DIFICULTADES DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Las ciencias sociales presentan algunas dificultades intrínsecas a las materias que las componen. Si bien es cierto que algunas de estas dificultades pueden obviarse en los primeros años escolares mediante una simplificación y aproximación paulatina desde elementos cotidianos al alumno.

En lo que se refiere a la utilización del tiempo, los problemas surgen cuando se incluyen unidades temporales de magnitudes considerables. En un primer momento el niño puede manejar situaciones temporales que aborden una o más generaciones. Las demás unidades pueden presentarse aunque se emplee para ello un marco impreciso. Es posible utilizar la lejanía temporal sin establecer demasiado su cuantía en años o siglos. Este “entrenamiento” facilitará el aprendizaje de etapas posteriores.

Las verdaderas dificultades surgirán cuando establezcamos sucesiones temporales con características culturales diferenciadas: Roma, la Edad Media, el descubrimiento de América. Entonces, además de la compleja percepción de un tiempo amplio y prolongado, los alumnos se deben enfrentar con la arbitrariedad que ofrece la ciencia histórica, las complicaciones que marca el denominado tiempo histórico frente al tiempo real. Este es un problema que puede ir identificándose pero que, hasta los dieciséis años, no podrá abordarse en su total complejidad¹⁰.

Por ello, es necesario ir destacando cómo los hechos históricos son el resultado de una interpretación de los seres humanos y no de verdades absolutas. Es esta una labor difícil en las etapas de Primaria pues el alumno suele buscar ese tipo de verdades como parte de su aprendizaje. Es pues aconsejable no comenzar a mostrar, de forma sencilla, esta dificultad hasta el último ciclo de Primaria para abordarla con más intensidad en la etapa de Secundaria.

Estas dificultades que unen las propias de la falta de experiencia temporal de los alumnos con las que resultan de las codificaciones del mundo académico son, sin embargo, un gran acicate para la elaboración de un pensamiento crítico, situado en los parámetros de la construcción progresiva y temporal de las ideas sobre la historia y no en la asunción de principios inamovibles.

Algo similar ocurrirá con la enseñanza-aprendizaje de la historia del arte. Las “etiquetas” que utilizamos para situar las obras de arte en el tiempo e identificarlas entre sí, aquello que denominamos estilos, posee un valor didáctico que debe ser considerado. Estimulante en su base permitiendo el desarrollo de las técnicas de observación puede convertirse en una complicación cuando el alumno sea capaz de preguntarse por los cambios estilísticos y los procesos temporales que los acompañan, así como sobre el estilo como representación colectiva de un periodo y el trabajo personal de algunas individualidades, es decir de algunos artistas¹¹.

En lo que se refiere al análisis del espacio ocurre algo similar. Las dificultades a la hora de manejar magnitudes y concepciones espaciales complejas deben ser interpretadas con mucha cautela en la etapa Infantil y Primaria para poder ir complicándose en el final de esta última eta-

10. Sobre el tiempo histórico resulta interesante pese a referirse a la etapa de Secundaria: PAGÈS, J. (1997): “El tiempo histórico”. En BENEJAM, P y PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, Horsori, pp. 189-208.

11. TREPAT, C., (2011): “Didáctica de la historia del arte”. En PRATS, J. (coord.) (2011): *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Madrid: Ministerio de Educación. Barcelona: Graó, pp. 89-112.

pa y en la Secundaria. La elaboración progresiva de codificaciones por parte del alumnado, cada vez más complejas, permitirá ir abordando el sistema de representación de los humanos, hoy reinterpretado con la utilización de las nuevas tecnologías¹².

En el caso de la utilización sostenible del espacio no podremos evitar que el alumno, desde sus fases iniciales, se encuentre ante las paradojas que producen la satisfacción de las necesidades del ser humano y la protección del medio en el que vive. Es necesario combinar en este caso la identificación de la realidad con su vertiente más destructiva con algún tipo de solución y posibilidad de actuación, presente y futura, por parte de los alumnos.

Algo similar ocurrirá cuando introduzcamos a los alumnos en contenidos sociales mediante la empatía o incluyamos consideraciones sobre el cambio y la permanencia o la causalidad múltiple en las estructuras políticas y colectivas. En todos los casos las dificultades irán aumentando en función de la complejidad que introduzcamos, siempre reservada para la etapa de Secundaria. No obstante estos problemas deberán, como ya he señalado, ir apareciendo para preparar y adquirir la consecución de las competencias correspondientes. En el caso de las causas que explican los hechos del pasado es habitual que el alumno confunda las causas con los motivos de sus protagonistas y los compare con los suyos propios. Aunque este tipo de comparaciones son útiles para entender los procesos causales y su naturaleza múltiple la identificación, sobre todo en niveles de Secundaria, puede ser contraproducente.

3. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

No es posible entender hoy la educación sin la concurrencia de metodologías que coloquen al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel activo es, en cierto modo, asumido en los niveles de Infantil y en los dos primeros ciclos de Primaria. De modo más aislado se entiende en el último ciclo de Primaria y en la enseñanza Secundaria.

Es preciso establecer los conocimientos previos que posee el alumno cuando accede a nuestras aulas e insistir en el aprendizaje alcanzado mediante un procedimiento cíclico. Los planteamientos del aprendizaje significativo, el ámbito colectivo y la zona de desarrollo próximo son hoy elementos asumidos por todas las didácticas, incluyendo a las que se refieren a las ciencias sociales¹³.

Con estos puntos de partida así como con otras muchas aportaciones como, por ejemplo, el tratamiento a una diversidad de forma integral que propone Gardner¹⁴, es necesario analizar qué estrategias pueden seguirse en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Como estrategias más interesantes deben señalarse, sobre todo para las etapas de Infantil y Primaria, las denominadas de indagación. La utilización de los proyectos que ideara Kilpatrick es muy efectiva en Infantil y primeros ciclos de Primaria. Los proyectos permiten expresar el

12. Véase COMES, P. (1997): "La enseñanza de la geografía y la concepción del concepto de espacio". En BENEJAM, P y PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, Horsori, pp. 169-188.

13. Sobre esta asunción en los años noventa véase la síntesis que representa el texto varias veces mencionado coordinado por Pilar Benejam y Joan Pagès y contrástese con el escrito por Ángel I. Pérez. BENEJAM, P y PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

14. PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012), *Ibid.*, págs. 160-175.

protagonismo del alumno de forma natural. Ofrecen la inserción de competencias de carácter transversal articulando muy diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje¹⁵.

Si los proyectos canalizan o pueden canalizar, en gran medida, los aprendizajes, es necesario indicar algunas técnicas propias o interesantes para la geografía, la historia y la historia del arte.

Entre las que se refieren al ámbito geográfico hemos indicado el importante papel que la representación del espacio juega en su aprendizaje. Es interesante insertar en nuestros procedimientos el desarrollo de un progresivo sistema de dibujo basado en la observación de la realidad, doméstica en primer lugar y común o colectiva en segundo, para ir adquiriendo parámetros básicos de representación cartográfica. Siempre mediante la mano alzada se puede comenzar por sencillos croquis para mediante la utilización de estructuras geométricas ir formalizando la representación. Este tipo de técnicas, fundamentales para la comprensión se deben alternar con representaciones más complejas como los Sistemas de Información Geográfica (SIG), favorecidas por los computadores.

Las posibilidades que ofrece la geografía para favorecer el pensamiento crítico deben pasar también por la observación del medio en el que se vive así como el habitado por otros. Las necesidades y los desequilibrios en el uso del territorio, la presencia y número de los humanos, serán, como ya indicamos, las bases que regirán el aprendizaje de formas de comunicación como del debate y la discusión.

En cuanto a la comprensión del tiempo es muy interesante la introducción de imágenes u objetos propios de quienes nos han precedido¹⁶. Utilizando la observación y el análisis será interesante contar con el concurso de las personas de la anterior o anteriores generaciones y de sus testimonios. La relación con los antepasados es básica para muchos aprendizajes y de forma clara para el de la historia. No sólo por la adquisición experiencial del tiempo sino además para poder ir aproximando al alumno a la idea que la historia debe transmitir como interpretación del pasado. Las distintas versiones de un mismo hecho pueden ayudar a esa idea. Además consultar fuentes históricas próximas al alumnado, como son los testimonios orales, permitirá ir profundizando en otras fuentes más complejas según vaya avanzando el aprendizaje.

En un sentido similar al citado podemos introducir al alumno en técnicas de investigación propias del historiador. La utilización de juegos que posean reglas asimilables a estos procedimientos, establecidos de forma muy sencilla, es uno de los modos más interesantes de entender la historia y de aproximarse a una de sus dificultades mayores: la comprensión del denominado tiempo histórico¹⁷. El aprendizaje histórico favorece el empleo de metodologías como el estudio de caso o la resolución de problemas. El primero de ellos permite profundizar en los procedimientos propios del historiador. En el segundo, la presencia de varias soluciones ofrecerá la oportunidad de jugar con la historia que pudo ser y no fue así como, por contraste, con lo que aconteció.

Es preciso indicar que una de las facultades que las ciencias sociales desarrollan es la de la memoria. Pese a que en el ámbito de la enseñanza tradicional el papel de ésta ha sido excesivo, no debe desestimarse su presencia y estímulo. La memoria es el elemento activo que debe contribuir a la consolidación del aprendizaje. En nuestro proyecto didáctico la memoria tiene un

15. BENEJAM, P y PAGÈS, J. (coords.) (1997), *Ibid.*, pp. 123-150.

16. COOPER, H. (2002): *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Morata.

17. Véase: PRATS, J. (coord.) (2011): *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Madrid: Ministerio de Educación. Barcelona: Graó.

papel importante aunque nunca dominante. Su uso debe fundamentarse en su carácter instrumental sin convertirse en un fin en sí mismo.

Con respecto a la historia del arte cualquier estrategia pasará, necesariamente, por el empleo de técnicas de observación. La aproximación a obras del pasado deberá asumir el correlato con otras del presente. Además del apoyo visual a contenidos puramente históricos como pueden ser la indumentaria, actitudes o jerarquías representadas o los espacios y edificios realizados, la historia del arte debe procurar acercar al alumno a los modos de representación y de expresión. Las estrategias en este sentido pueden dirigirse hacia la propia expresión plástica del alumno. Entre las dificultades no citadas en el apartado anterior, en el caso de la historia del arte se presentarán las que atañen a la dificultad técnica y su consideración preeminente en el ámbito occidental.

En cuanto a las estrategias vinculadas a la educación patrimonial es preciso señalar la realización de inventarios que reconozcan y organicen aquello que pueda ser considerado como de interés y, al fin al cabo, integrador del patrimonio del alumnado. Estos repertorios no deberán restringirse a los aspectos solamente históricos, en su sentido académico; deberán incluirse tradiciones o manifestaciones que el alumno considere o asuma como propias conformando una herencia de la que se sienta heredero¹⁸.

Hemos citado el papel que las técnicas narrativas pueden tener en todo aquello que se relaciona con la historia. Recuérdese igualmente la importancia de los relatos visuales que, en este sentido ofrecen otras perspectivas de aprendizaje. Necesariamente la utilización de estas estrategias se llevará a cabo teniendo en cuenta otras didácticas como las que se vinculan a la Plástica.

4. RECURSOS

De lo anteriormente expuesto se entenderá que los recursos que pueden contribuir al desarrollo de una didáctica de las ciencias sociales no tienen porqué tener una especial configuración ni materialización. En función de los medios disponibles, podrán ser muy variados.

En un principio me referiré a los recursos humanos que pueden configurar, como hemos adelantado, un destacado protagonismo. Dejando a un lado el papel del profesor, fundamental en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debe poseer una formación suficiente en estas materias y, lo que es más importante, la necesaria curiosidad para interesarse por todo aquello que surja a su alrededor que sea de interés para sus alumnos. Son los testimonios orales un recurso ajeno a la propia escuela los que, fácilmente utilizables, pueden proporcionar una ayuda importantísima. No obstante, cualquier presencia ajena conllevará un cuidadoso trabajo de preparación sobre los objetivos a alcanzar e incluso un guión básico para su realización.

Entre los recursos materiales son muy destacados aquellos que, ajenos al aula, poseen un papel altamente educativo. Me refiero a los itinerarios didácticos que contribuyen a romper con el dominio de espacio habitual de enseñanza como escenario didáctico permitiendo aflorar intereses y relaciones distintas. Los itinerarios requieren una preparación minuciosa siendo muy importante para el conocimiento y análisis tanto del medio geográfico como del patrimonial¹⁹.

18. GIL-DÍEZ USANDIZAGA, I., *Op. cit.*

19. Los itinerarios didácticos son considerados por todos los especialistas como un medio básico tanto para la aproximación a la realidad como para establecer una relación distinta con el alumnado.

Para el desarrollo de los aprendizajes espacio-temporales existen objetos, imágenes y narraciones que el alumno tiene a su alrededor que no requieren inversiones económicas importantes y que, por otra parte son especialmente significativas. Además acometer actividades como la lecto-escritura y el dibujo, llevadas a cabo con materiales tradicionales, papel y lápiz, son fundamentales para este tipo de aprendizajes, tanto geográficos como históricos e histórico-artísticos.

Pese a esta posibilidad inmediata y claramente “analógica”, las ciencias sociales poseen, como otras muchas disciplinas escolares, a su disposición multitud de recursos materializados en soporte digital.

En principio debo indicar que estos materiales no poseen, en sí mismos, ninguna aportación que no presenten los mencionados anteriormente. Son las metodologías activas, constructivas y significativas las que ofrecen resultados positivos, sean cuales sean los materiales empleados. Bien es cierto que en la utilización de un recurso u otro debe tenerse en cuenta el contexto donde la acción educativa se producirá. Los recursos digitales pueden despertar el interés del alumnado por su novedad o incluso ser el medio adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje si éste, el alumno, lo considera como el medio más adecuado o habitual para él. No es despreciable, por otra parte, tener en cuenta cuál va a ser el futuro inmediato de nuestros alumnos en cuanto a los medios que van a utilizar para comunicarse.

Las posibilidades de las herramientas digitales en el ámbito de las ciencias sociales son muy grandes. Permiten diseñar simulaciones y representaciones temporales y espaciales muy sugestivas. Especialmente, relevantes para el conocimiento de la escala terrestre en todos los ámbitos aunando visualidad y organización de la información. Así mismo los repertorios visuales, por ejemplo en los que concierne a lugares e imágenes de interés, de todo tipo entre las que se encuentran las artísticas son primordiales.

Hablamos de repertorios y para ello será necesario establecer una búsqueda en la red. Una labor destacada para el profesor de ciencias sociales consistirá en orientar y establecer criterios de búsqueda. En nuestro tiempo la información no es un problema, éste reside en su exceso y en la falta de los mencionados criterios para su selección. El profesor de ciencias sociales debe y tiene que contribuir a ello, tanto ayudando a desentrañar algunos laberintos digitales como a discernir la información relevante de la que no lo es.

Además de este importante cometido es preciso señalar que hoy se están utilizando los computadores para, a través de estrategias de indagación, proponer actividades a los alumnos en las asignaturas de ciencias sociales. Bien es cierto que este tipo de actividades son recomendables en las últimas etapas de Primaria así como en la Secundaria, pudiendo llevarse a cabo en las etapas anteriores de forma mucho más limitada.

Entre las más interesantes se encuentran la construcción de wikis, la creación de web quest, la utilización de búsquedas del tesoro o la elaboración de blogs y chats. En otro orden de cosas algunos investigadores están trabajando en el aprovechamiento didáctico de los videojuegos. Muchos de estos productos comerciales con contenido histórico podrían ser utilizados bajo la supervisión del profesor para reorientar algunos aprendizajes y, sobre todo, estimular al alumnado más reticente. No es necesario indicar que este tipo de instrumentos, que podríamos hacer extensible a cualquier dispositivo móvil digital, presentan dificultades de control, tanto intelectual como en lo que se refiere a los recursos económicos²⁰.

20. PRATS, J. (coord.) (2011): *Geografía e historia: investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación. Barcelona: Graó.

RESUMEN

La didáctica de las ciencias sociales en los países de habla española va asumiendo en los últimos años el papel que le corresponde. Competente en su aportación para la comprensión del tiempo y el espacio su contribución a la asunción de una identidad colectiva es hoy indiscutible.

Acusada de estar al servicio de discursos manipulados por los poderes establecidos con un carácter excluyente, las ciencias sociales hoy son uno de los pilares de un pensamiento crítico que permita al alumno establecer su propio criterio en el ámbito de un colectivo ciudadano igualitario y libre.

Frente a los parámetros del pasado que identificaban a la geografía, la historia y la historia del arte con una única función: el ejercicio de la memoria y la ausencia de un trabajo comprensivo, la didáctica de las ciencias sociales considera que el alumno puede entender estas disciplinas como medios de interpretación de la realidad donde constatar acontecimientos, comportamientos y actuaciones del pasado para entender el presente y poder decidir mejor en el futuro.

En esta nueva dimensión las metodologías educativas innovadoras procedentes de la segunda mitad del siglo XX, e incluso de su primer tercio, se están aplicando a estas disciplinas con un éxito destacado. Es posible un aprendizaje significativo que les aporte un valor instrumental, más allá de la erudición, y que contribuya a formar alumnos con opinión propia y un sentido crítico sobre la realidad que les ha tocado vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, S. (coord.) (2010): *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- BENEJAM, P y PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- ARANDA HERNANDO, A. M. (2003): *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- COOPER, H. (2002): *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Morata.
- FONTAL, O. (2013): *Educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- GIL-DÍEZ USANDIZAGA, I. (2013): "La educación patrimonial en La Rioja". *Berceo*, 165, pp. 151-162.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012): *Educarse en la era digital*, Madrid: Morata.
- PRATS, J. (Coord.) (2011): *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Madrid: Ministerio de Educación. Barcelona: Graó.
- PRATS, J. (coord.) (2011): *Geografía e historia: investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación. Barcelona: Graó.
- RIVERO GRACIA, M^a P. (coord.) (2011): *Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil*. Zaragoza: Mira.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coords.) (2011): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- TREPAT, C. y COMES, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

INNOVACIÓN EDUCATIVA E INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC

Raúl Santiago Campión

OBJETIVOS

- Distinguir distintos tipos de recursos tecnológicos en función de su tipología: básicamente, los relacionados con el *hardware* y de *software*.
- Analizar el potencial de cada uno de ellos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Comprender y saber utilizar las actuales tendencias en la creación de materiales didácticos, insistiendo en la necesidad de contar con un «modelo pedagógico y metodológico» que ayude a los docentes a trabajar bajo procesos que impliquen la aplicación de algún sistema de calidad.
- Reflexionar sobre los nuevos roles docente y discente», determinando cuales pueden ser las funciones y actividades que ambos agentes asumen cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por TIC.
- Valorar la importancia de un adecuado modelo metodológico coherente con la integración curricular de las TIC.

INTRODUCCIÓN: TIC E INNOVACIÓN EDUCATIVA

La definición del concepto de innovación educativa ha sido objeto de un amplio tratamiento bibliográfico. Mientras unos ponen el acento en la estrategia empresarial y su capacidad (competencia) de adaptación al mercado mediante la aplicación de la tecnología y de los cambios organizativos así como en el desarrollo de las competencias personales (Goñi Zabala 1999), otros se refieren más a las intervenciones destinadas a modificar las actitudes, ideas y modelos pedagógicos a través de la introducción de nuevos proyectos, materias curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje u otras variantes de la organización escolar (Carbonell, 2001). En esa línea y con un enfoque más centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje cabe destacar

la definición de autores como Mioduser (Mioduser y otros, 2003), que creen que la innovación debe ir encaminada a proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para un aprendizaje más activo e independiente, que los motive hacia el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos.

Por lo tanto, tenemos que considerar al menos tres elementos a la hora de definir las características de la innovación pedagógica. En primer lugar la estructura educativa entendida como las instituciones dedicadas a la educación con sus inercias y con las personal que las dirigen y aquellas que ejercen su labor docente. Por otro lado, el entorno social y cultural que rodea a estas organizaciones y que ejerce como elemento de presión hacia el cambio. Y por último, el alumnado como sujeto activo o pasivo (esta es una diferencia esencial) de este cambio metodológico.

Frecuentemente se asocia la innovación con la integración curricular de las TIC. Entre ellas, podemos destacar, tanto los recursos de *hardware* (Pizarras Digitales, Equipos informáticos, tabletas) como de *software* (aplicaciones, programas educativos, apps para dispositivos móviles y libros electrónicos) y, finalmente, los recursos de la denominada web colaborativa o web 2.0. Todas ellas se están convirtiendo en un recurso potencialmente revolucionario para la educación. La utilización de estos recursos implica una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, pero también la dificultad de saber moverse, de ser capaz de discernir contenidos significativos, de desplegar criterios que guíen. Es aquí donde tienen un papel de suma relevancia los ‘nuevos’ profesores, los profesores ‘alfabetizados’.

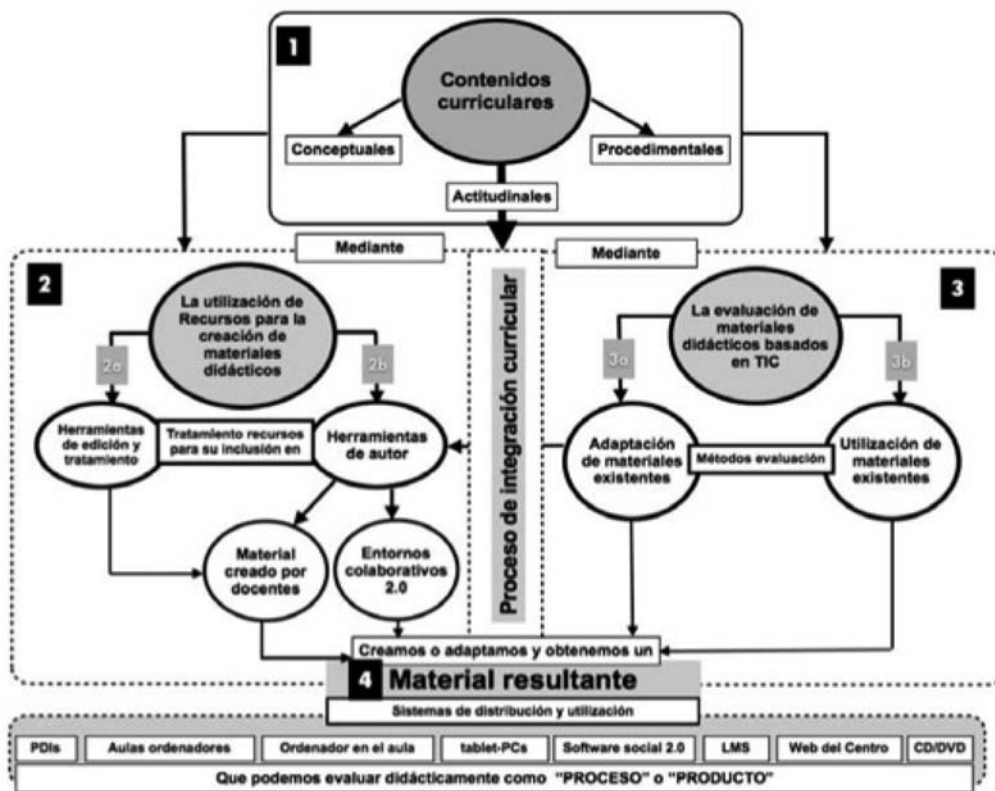


Figura 1. Una propuesta sobre integración curricular de las TIC (Santiago, 2013).

1. RECURSOS DE HARDWARE

El término **hardware** se refiere a todas las partes tangibles de un sistema informático sus componentes son: eléctricos, electrónicos, electromecánicos y mecánicos. Son cables, gabinetes o cajas, periféricos de todo tipo y cualquier otro elemento físico involucrado; contrariamente, el soporte lógico es intangible y es llamado *software* (siguiente apartado). Veremos los siguientes elementos: la Pizarra Digital Interactiva (incluyendo los distintos periféricos necesarios para su utilización), los equipos informáticos (en distintas modalidades de uso) y los dispositivos móviles

1.1. La Pizarra Digital Interactiva (PDI)

La **pizarra interactiva**, también denominada la **pizarra digital**, consiste en un equipo informático conectado a un vídeo proyector, que muestra la señal de dicho ordenador sobre una superficie lisa y rígida, sensible al tacto o no, desde la que se puede controlar el ordenador, hacer anotaciones manuscritas sobre cualquier imagen proyectada, así como guardarlas, imprimirlas, enviarlas por correo electrónico y exportarlas a diversos formatos. La principal función de la pizarra es, pues, controlar el ordenador mediante esta superficie con un bolígrafo, el dedo u otro dispositivo como si de un ratón se tratara. Es lo que ofrece interactividad con la imagen y lo que lo diferencia de una pantalla digital normal (ordenador + proyector).

Básicamente necesitamos utilizar estos elementos:

Una pizarra interactiva debe incluir como mínimo los siguientes elementos:

- **Ordenador multimedia** (portátil o sobre mesa), dotado de los elementos básicos. Este ordenador debe ser capaz de reproducir toda la información multimedia almacenada en disco. El sistema operativo del ordenador tiene que ser compatible con el software de la pizarra proporcionado.
- **Proyector**, con objeto de ver la imagen del ordenador sobre la pizarra. Hay que prever una luminosidad y resolución suficiente (Mínimo 2000 Lumen ANSI y 1024x768). El proyector conviene colocarlo en el techo y a una distancia de la pizarra que permita obtener una imagen luminosa de gran tamaño.
- **Medio de conexión**, a través del cual se comunican el ordenador y la pizarra. Existen conexiones a través de bluetooth, cable (USB, paralelo) o conexiones basadas en tecnologías de identificación por radiofrecuencia.
- **Pantalla interactiva**, sobre la que se proyecta la imagen del ordenador y que se controla mediante un puntero o incluso con el dedo. Tanto los profesores como los alumnos tienen a su disposición un sistema capaz de visualizar e incluso interactuar sobre cualquier tipo de documentos, Internet o cualquier información de la que se disponga en diferentes formatos, como pueden ser las presentaciones multimedia, documentos de disco o vídeos.
- **Software de la pizarra interactiva**, proporcionada por el fabricante o distribuidor y que generalmente permite: gestionar la pizarra, capturar imágenes y pantallas, disponer de plantillas, de diversos recursos educativos, de herramientas tipo zoom, convertidor de texto manual a texto impreso y reconocimiento de escritura, entre otras.

Señalar que la adquisición de una pizarra interactiva incluye la pantalla, los elementos para interactuar con ella (rotuladores, borradores, etc.), el *software* asociado y todo el cableado correspondiente. A esto hay que añadir el proyector, el ordenador así como los periféricos y accesorios que se consideren necesarios.

En cuanto a los modelos, podemos distinguir dos grandes tipos:

- **PDI (pizarra digital interactiva):** El caso en que el profesor realiza las anotaciones desde y sobre la superficie de proyección. Los elementos que la forman son una pizarra conectada a un ordenador y éste a un vídeo proyector. Utilizando una pizarra interactiva podemos llevar a cabo todas las funciones. Igualmente, en algunos modelos se puede utilizar el dedo. Utiliza tecnología por inducción electromagnética y si es táctil puede ser por infrarrojos, resistiva u óptica.
- **PDIP (pizarra digital interactiva portátil):** Aunque una PDI se puede mover de un lugar a otro poniéndole un soporte con ruedas, se dice que una PDI es portátil cuando cumple una de las dos funciones siguientes, por un lado, se puede trasladar fácilmente de una clase a otra y de un lugar a otro y además puede impartir la clase desde cualquier lugar del aula y se puede utilizar cualquier superficie de proyección aunque sea una pantalla enrollable o una pantalla gigante en un auditorio.

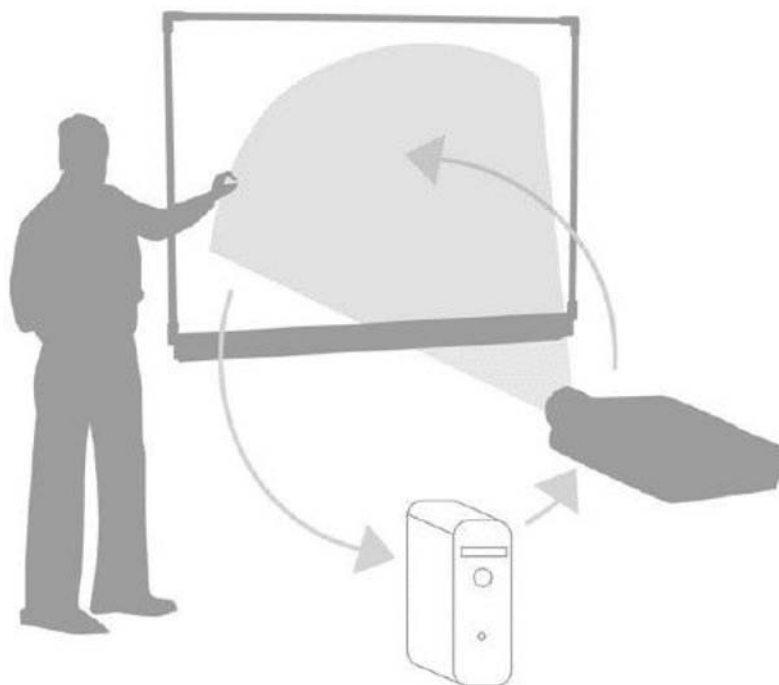


Figura 2. Esquema funcionamiento PDI.

Fuente: <http://edgarleguizamontarazona.files.wordpress.com/2010/03/tablero-digitalai-uso.jpg>.

A estos dos modelos, podríamos añadir la utilización de la pantalla de la PDI, o simplemente de una pantalla o una pizarra tipo Veleda conectada a **una tableta y, mediante una conexión inalámbrica**, tanto el profesor como los estudiantes pueden proyectar o interactuar con los contenidos de su tableta y pueden ser vistos por el resto de compañeros.

Por último, señalaremos las principales marcas de PDI:

- 3M Digital WallDisplay. http://solutions.3m.co.uk/wps/portal/3M/en_GB/EU-Office/Home/ProdInfo/MeetingsPresentations/DigitalWallDisplay/
- Artigraf – Interwrite. <http://www.artigraf.com/InterWrite/schoolboard.htm>
- Cleverboard. <http://www.clever-products.com/5.html>
- e-Beam. <http://www.studyplan.es/pdi.php>

- Mimio. <http://www.mimio.com/solutions/education/index.php>
- Promethean. <http://www.prometheanworld.com/uk/>
- Smart Board. <http://www.mundosmart.com/>
- Teamboard. <http://www.teamboard.com/education.php>

1.2. El rincón del ordenador

Es frecuente en los centros de infantil y primeros cursos de la educación primaria. Este «rincón» constituye un espacio de aprendizaje organizado dentro del propio aula y que es utilizado, bien por el docente para acceder a materiales que son mostrados a los estudiantes (normalmente conectado a una Pizarra Digital Interactiva-PDI), o bien por los propios niños y niñas que acceden individualmente o por parejas para trabajar en actividades interactivas y que pueden estar adaptadas a sus propias necesidades educativas. Este equipamiento se complementa con una conexión a Internet y un sistema de proyección.

1.3. El aula o sala de ordenadores

Ha sido frecuente que su utilización surgiera como una «rentabilización» del aula de computadoras del centro, espacio que se utilizaba para el aprendizaje de herramientas informáticas y ofimáticas. Suele contar con un número de equipos que permita el trabajo bien de modo individual o por parejas (entre 15 y 30 equipos). Lo ideal es que el aula esté dispuesta en forma de «U» de modo que permita al docente una visión global de los estudiantes y el trabajo que realizan. El equipamiento se completa con una conexión a Internet, un sistema de proyección (no suele ser habitual en este caso la PDI), un menú de acceso a los programas y aplicaciones y es relativamente usual la utilización de un sistema de monitorización de las pantallas de los estudiantes. Es importante contar con habilidad en el manejo de un grupo, destrezas que van desde el acompañamiento al aula de ordenadores, la dinámica de trabajo, la resolución de los habituales imprevistos (caída de la red e imposibilidad de acceder a Internet...), hasta la selección de actividades complementarias al trabajo con el ordenador. Para muchas de estas tareas puede ser interesante contar con un par de alumnos/as aventajados en el uso de estas tecnologías que a buen seguro nos ayudarán a resolver de modo rápido y eficiente gran cantidad de estas situaciones.

1.4. Aula móvil

Cada vez más habitual en los centros. En el fondo, se trata de acercar «la tecnología a los estudiantes» en vez de los «estudiantes a la tecnología». Es frecuente el uso de “Tablet PCs” y/o Tablet digitales con conectividad WIFI que se trasladan en un «carrito» que a su vez dispone de un sistema eléctrico de carga de las baterías de los equipos y también un punto de acceso inalámbrico. Los conocimientos y habilidades necesarias son prácticamente las mismas que las señaladas para el contexto descrito anteriormente. Habrá que prestar una especial atención al traslado del carrito y asegurarse de que cada equipo queda guardado en su correspondiente espacio y está conectado eléctricamente. La ventaja de este sistema frente al aula de ordenadores radica en que los estudiantes integran las TIC dentro de su propio contexto físico y se evita el traslado y consiguiente pérdida de tiempo.

1.5. Dispositivos móviles (tabletas)

Nos estamos refiriendo a la utilización de modo más o menos permanente de dispositivos móviles (aun más móviles que un tablet pc) y que son adquiridos por los estudiantes o también

distribuidos por el centro y que son utilizados de modo individual y quasi-permanente. Este contexto, amplio, flexible y versátil posibilita el aprendizaje y acceso a los contenidos dentro y fuera del aula, dentro y fuera del horario escolar.



Figura 3.

2. RECURSOS DE SOFTWARE

Se entiende como *software* al equipamiento lógico o soporte lógico de un sistema informático, que comprende el conjunto de los componentes necesarios que hacen posible la realización de tareas específicas, en contraposición a los componentes físicos que son llamados *hardware*. Los componentes lógicos incluyen, entre muchos otros, las aplicaciones informáticas; tales como el procesador de textos, los programas de presentaciones, que permite al usuario realizar todas las tareas concernientes a la edición de textos; el llamado software de sistema, tal como el sistema operativo, que básicamente permite al resto de los programas funcionar adecuadamente, facilitando también la interacción entre los componentes físicos y el resto de las aplicaciones, y proporcionando una interfaz con el usuario. En este apartado veremos los programas de ofimática, las Herramientas de Autor, los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), las apps para dispositivos móviles y el libro electrónico.

2.1. Programas de ofimática

Destacaremos en este apartado los tres programas más utilizados por los docentes. En primer lugar, los procesadores de textos. Se trata de programas con capacidad para la creación de documentos que permiten hacer todo lo que anteriormente se hacía con los programas de imprenta tradicionales. Pueden definirse como una aplicación informática destinada a la creación o modificación de documentos escritos por medio de una computadora. Existen diferentes tipos de procesadores, entre los cuales están: Lotus Word Pro, Word Perfect, Word Pad, Microsoft Word, entre otros. Por su parte, las hojas electrónicas, llamadas también hojas de cálculo, son hojas cuadrículadas, porque están formadas por filas que se enumeran a partir del número

uno y columnas que se identifican por la letra del alfabeto. Las hojas electrónicas están creadas para que sirvan de apoyo a aquellas personas del mundo financiero, empresarial y a otras áreas en la realización de sus trabajos. Entre esos trabajos están: llevar un inventario, cuentas por pagar, cuentas por cobrar, nómina, presupuesto, realizar análisis estadísticos, y otros. El programa más usado Microsoft Excel. Por último, los presentadores electrónicos son un tipo de software que permite realizar una presentación con animación, sonido, música, imágenes, entre otros efectos. En el mercado existen varios presentadores, pero el más usado es Microsoft Power Point. Las presentaciones son imprescindibles hoy en día, ya que permiten comunicar información e ideas de forma visual y atractiva.

Microsoft Power Point es la herramienta que ofrece Microsoft Office para crear presentaciones. Los archivos creados en Microsoft Power Point 2003 tienen extensión .ppt y los guardados en línea tienen extensión .pptx. Una opción cada vez más utilizada son las suites informáticas en modo online, como es el caso de Google Docs. Se trata de un sencillo pero potente procesador de texto, programa de presentaciones y hoja de cálculo, todo en línea, que nos permite crear nuevos documentos, editar los que ya teníamos o compartirlos en la red con otros usuarios. Nuestros documentos se almacenan en línea, permitiéndonos acceder a ellos desde cualquier ordenador con conexión a internet, y compartirlos con quienes nosotros queramos, permitiendo incluso su edición. Google Docs soporta gran cantidad de formatos. Con el procesador de texto podremos editar nuestros documentos de Word, OpenOffice, PDF, documentos de texto... y guardarlos con el mismo formato u otros distintos. Google Docs es una herramienta totalmente gratuita. Para poder utilizar Google Docs debemos tener una cuenta Google (cuenta de correo Gmail).

2.2. Herramientas de Autor

Podemos distinguir dos tipos de herramientas de autor (HH.AA.). Por un lado, las herramientas de edición y tratamiento de los recursos multimedia, por otro, las Herramientas de Autor propiamente dichas. Nos detendremos a describir en profundidad las dos últimas ya que la primera se puede considerar parte de la «alfabetización básica» de un usuario habitual de la tecnología. Para diseñar y crear materiales educativos con las HH.AA. de autor es frecuente que los docentes tengan que recurrir previamente al manejo de herramientas adicionales de edición y tratamiento de distinto material multimedia (audio, video, imagen...) que luego va a ser utilizado en el trabajo con las HH.AA. Tareas relacionadas con el cambio de formato, calidad, tamaño etc., de los materiales son las más frecuentes. Herramientas como *audacity* (para ficheros de audio) y *gimp* (para el caso del video) son dos ejemplos muy conocidos de este tipo de aplicaciones. También, la posibilidad de descargarse un video o un audio como material de referencia de una actividad o ejercicio se encuentra entre las demandas habituales de los docentes. Las denominadas «herramientas de autor», son aplicaciones ya pre-programadas, destinadas a la creación de programas a modo de ejercicios y tareas, y que actualmente se presenta en formato multimedia. Estas herramientas trabajan a nivel interno mediante lenguajes de programación, pero la ventaja para el usuario es que este lenguaje se le presenta a modo de botones u opciones, los cuales al ser elegidos tienen determinadas una serie de tareas que luego posibilitarán la interacción con el programa. Para la utilización de este tipo de aplicaciones, no es necesaria una gran especialización informática y sí una clara idea didáctica de lo que se quiere elaborar, eligiendo en cada momento, la herramienta más apropiada para su posterior desarrollo. La ventaja que se le presenta al profesor, es la posibilidad de crear el programa más adecuado a sus necesidades y las del alumnado. Puede adecuar los ejercicios a un nivel concreto, personalizado, basado en las necesidades del aula y adaptadas a la dinámica de la asignatura. La posibilidad de adaptación, que

presentan estas herramientas, en función del aprendizaje que vayan mostrando los alumnos permite al profesor realizar modificaciones, renovación del programa, reconvertirlo a nuevas situaciones, jugando siempre con los objetivos que pretendía lograr con sus alumnos. Son muchos los programas que existen para todas estas funciones y cada uno de ellos tiene, además de estas características comunes, sus propias funcionalidades que lo hacen diferente. Examinándolos dentro de un conjunto de simplicidad-complejidad, iríamos de las aplicaciones en las cuales no podremos trabajar nada más que con texto, hasta otro tipo de herramientas donde el usuario entra en una verdadera dinámica de interacción con el programa, de tal manera que el sujeto puede pulsar botones, encontrarse con sonidos, imágenes y vídeos. Todos estos programas tienen dos cometidos o formas de ser enfocados por parte del docente:

- Utilizándolo como una *aplicación directa* de ejercicios y pruebas convenientemente planificados y totalmente independientes de otros programas o de otras pruebas. No necesita un soporte previo, es decir se puede aplicar sin que necesariamente tengan trabajado un programa previo.
- Utilizándolo como un *complemento a otros productos comerciales* que se apliquen regularmente con los alumnos. En este caso la utilización de este tipo de herramientas irá encaminada a reforzar posibles aspectos u objetivos que no se han podido concretar o desarrollar todo lo que el profesor desea. Es en este momento cuando el profesor crea, modifica o adapta las posibilidades de estas herramientas a las necesidades y características tanto del grupo cómo de la materia a la que se aplica.

Las herramientas de autor no exigen que quienes produzcan las aplicaciones multimedia sean expertos programadores. Cuando el producto educativo se desarrolla en un formato multimedia, el perfil del autor multimedia debe corresponderse con un amalgama entre la programación, la educación y la especialidad de los contenidos que proponga la aplicación del estudiante. Sería extraordinariamente difícil encontrar estas tres características en las personas. De hecho, es frecuente encontrar en el mercado aplicaciones multimedia que ostentan una magnífica calidad informática pero en las que se aprecia la ausencia de forma didáctica. Las herramientas de autor palián de algún modo este problema. En la actualidad la mayor parte de las aplicaciones multimedia están construidas por este sistema. Se suele decir que las aplicaciones multimedia procedentes de herramientas de autor están realizadas por «no programadores». Veamos cuatro ejemplos concretos:

- **Ardora:** http://webardora.net/index_cas.htm, es una herramienta sencilla que permite crear tanto actividades en formato html como páginas multimedia: crucigramas, sopas de letras, galerías de imágenes, reproductores, etc. Cuenta con una versión portable y está disponible en varias lenguas.
- **Hot Potatoes:** <http://hotpot.uvic.ca/index.php>, es quizá la “patata caliente” más popular en el campo de creación de recursos educativos digitales. Cuenta con seis aplicaciones que permiten realizar actividades de opción múltiple, de respuestas cortas, crucigramas, ejercicios de rellenar huecos, ordenar y asociar. Funciona en Windows y Linux y necesitas tener instalado Java en tu equipo.
- **JClic:** <http://clic.xtec.cat/es/jclic/>, sirve para realizar diferentes actividades educativas digitales: rompecabezas, ejercicios de asociación, entre otros. Está desarrollado sobre plataforma Java y sus actividades se visualizan a través de un applet. También se pueden descargar en local y guardar en la biblioteca de actividades. En su web, cuenta con explicaciones sobre las dos formas de acceder a las actividades, además de páginas de ejemplos a los que se puede acceder mediante un buscador y que están enfocadas a Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato.

- **Cuadernia:** <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/temas/cuadernia>, es una herramienta de creación de contenidos digitales educativos. Con esta herramienta se pueden crear recursos reutilizables, cuenta con un editor de cuadernos digitales, y una biblioteca de ODEs para Infantil, Primaria y Secundaria. Los recursos son visualmente atractivos y motivadores para el alumnado; están catalogados siguiendo el estándar LOM-ES 1.0 y añade además la herramienta Cuaderna Catalogación para catalogar un Objeto Digital Educativo (ODE).



Figura 4. Herramientas de Autor para el aprendizaje colaborativo.
Fuente: <http://www.charitylearning.org/authoring-tools/>

2.3. Sistemas de Gestión del Aprendizaje (*Learning Management Systems, LSM*)

Un sistema de gestión de aprendizaje es un *software* instalado en un servidor web que se emplea para administrar, distribuir y controlar las actividades de formación no presencial (o aprendizaje electrónico) de una institución u organización. Las principales funciones del sistema de gestión de aprendizaje son: gestionar usuarios, recursos así como materiales y actividades de formación, administrar el acceso, controlar y hacer seguimiento del proceso de aprendizaje, realizar evaluaciones, generar informes, gestionar servicios de comunicación como foros de discusión, videoconferencias, entre otros. Un sistema de gestión de aprendizaje generalmente no incluye posibilidades de autoría (crear sus propios contenidos), para ello podemos utilizar HH.AA. (que pueden ser 100% compatibles, como las que hemos visto en el apartado anterior) sino que se focaliza en gestionar contenidos creados por fuentes diferentes. La labor de crear los contenidos para los cursos se desarrolla mediante un *Learning Content Management System* (LCMS). Con este tipo de herramientas, el estudiante accede a contenidos y actividades generadas por el docente o trabaja de modo colaborativo con sus compañeros o con estudiantes de otros centros, e incluso de otros países (experiencias de idiomas, *penpals*...). Podemos diferenciar dos modalidades de acceso: por un lado, el trabajo con contenidos abiertos, que pueden haber sido creados por el profesor (herramientas de autor), haber sido seleccionados por el mismo (repositorios de objetos de aprendizaje) o bien suponen una propuesta para la búsqueda, individual o colaborativa, en la selección y trabajo con contenidos (una *webquest* por ejemplo). En este caso, el profesor no tiene una constancia directa e inmediata del trabajo realizado por el alumno. Por otro lado, podemos desarrollar el mismo tipo de actividades o tareas descritas anteriormente pero integradas dentro de un LMS (*Learning Management System* o Sistema de Gestión del

Aprendizaje). Un LMS es un sistema integral que permite construir cursos interactivos e impartir formación a través de Internet, llevando a cabo la tutorización y el seguimiento de los alumnos. Para ello dispone de datos referentes al tiempo, lugar y fecha en la que los alumnos han visitado cada zona del curso. Esta aplicación permite también hacer un análisis estadístico exhaustivo, individualmente o para un grupo de alumnos determinado, de los resultados de los ejercicios o exámenes. Ejemplos de este tipo de plataformas son: Moodle, Blackboard y e-ducativa. Describiremos Moodle con más detalle: acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Un sistema de gestión del aprendizaje (LMS) diseñado para crear comunicación, información y aprendizaje entre enseñantes y aprendices. Sobre ella, podemos generar distintos elementos (llamados cursos). Es ahí donde colocamos nuestros “ladrillos” (actividades, recursos, módulos, plugins, bloques, filtros). Un profesor con permisos ordinarios no puede crear un curso en Moodle, por lo tanto, deberá pedir la creación del curso al administrador del servidor Moodle. Una vez creado, es tarea del docente el diseño y gestión de su curso, adaptándolo a sus necesidades y a las de sus estudiantes. El docente puede incluir materiales digitales en su curso (recursos) o puede pedir a su alumnado que realice algún trabajo (actividades).

Los Recursos que el profesorado puede tener en el curso son:

- Una etiqueta para introducir texto o imágenes en las secciones del curso
- Una página de texto simple o una página web compuestas en el curso
- Un enlace a un archivo subido al curso o a una página web
- Un enlace a un directorio del curso que de acceso a varios archivos

Los Tipos de actividades que se pueden realizar con Moodle son:

- **Tareas:** Asigna la realización de una acción al estudiante. Puede ser escribir un texto en línea o subir un archivo para su corrección.
- **Foros:** es un lugar de debate para un grupo sobre un tema compartido.
- **Consultas:** votación rápida de una sola pregunta con diversas opciones de respuesta.
- **Glosario:** recopilación de los términos clave de un curso, con sus correspondientes definiciones.
- **Chat:** permite la comunicación en tiempo real de los participantes, de manera fluida, mediante mensajes de texto.
- **Cuestionarios:** permite crear baterías de preguntas incluyendo de verdadero-falso, opción múltiple, respuestas cortas, emparejar, numéricas, incrustadas en el texto... y todas ellas pueden tener gráficos.
- **Otras actividades:** reunión, scorm, lección, base de datos, etc.

2.4. Apps educativas

Los dispositivos móviles durante los últimos años y, especialmente, el lanzamiento del iPad en 2010, han propiciado un nuevo mercado para las editoriales: el de las apps educativas. Actualmente, se calcula que hay más de 80.000 aplicaciones educativas disponibles en las diferentes plataformas de venta de apps para tablets y smartphones: AppStore, Google Play, Samsung Apps... Una de las claves de este éxito, además de la motivación que supone para los niños trabajar con este tipo de dispositivos, radica en que las apps añaden un fuerte componente lúdico a algunos procedimientos educativos que hasta ahora solo se habían destinado al papel. Sin embargo, el hecho de disponer acceso a una gran cantidad de materiales educativos para m-learning no garantiza que éstos sean de calidad. Los mecanismos empleados para recomendar

estos recursos se han mostrado insuficientes ya que la mayoría de los sistemas de evaluación están basados en una costosa inspección manual por parte de expertos y usuarios ante una cantidad de recursos educativos enorme que crece día a día. Una iniciativa actual que pretende catalogar y analizar las apps para dispositivos móviles es eduapps. (Díez, 2012) A la velocidad con la que se producen nuevas aplicaciones, pronto se es consciente del protagonismo que este dispositivo iba a tener en el mundo de la educación, por lo que eduapps (www.eduapps.es) pretende conocer aplicaciones tratando de reportar su valor didáctico. De esta manera, se puede analizar que las aplicaciones podían ser de gran ayuda para introducir nuevos conceptos o unidades temáticas, reforzar temas que se han visto en clase, consolidar o afianzar aprendizajes, suscitar curiosidad y deseos de profundizar o ampliar conocimientos, incluso ejercitar habilidades necesarias para futuros aprendizajes. Lo relevante en el análisis que hace eduapps no es sólo la materia en sí, sino el hecho de que dichas aplicaciones nos apoyan en aspectos de tanta importancia como el desarrollo de atención y concentración, la velocidad lectora, el cálculo, la discriminación visual y auditiva, con lo que todo ello conlleva: comprensión lectora, resolución de problemas, capacidad de ser protagonistas de su propio aprendizaje.

2.5. Libro electrónico (epub, ebook...)

Un libro electrónico, libro digital, ciberlibro, también conocido como *e-book*, *eBook*, o ecolibro, es una versión electrónica o digital de un libro o un texto. También suele denominarse así al dispositivo usado para leer estos libros, que es conocido también como *e-reader* o lector de libros electrónicos. Los formatos mas utilizados son:

- **DjVu.** Es un formato libre que se especializa en particular destaca en el almacenamiento de imágenes escaneadas. Incluye compresores avanzado optimizado para imágenes de color y documentos de texto. Los archivos individuales pueden contener una o más páginas.
- **ePub.** Es un formato libre desarrollado por el IDPF (International Digital Publishing Forum). Se trata de un XML basado en tres estándares de código abierto (open source), como son Open Publication Structure (OPS), Open Packaging Format (OPF) y Open Container Format (OCF). Hablar de un formato XML de código abierto significa que cumple unos estándares, que no está sujeto a disposiciones arbitrarias de ninguna empresa, y, por ello se esperaría que no tuviera ningún problema de perdurar.
- **HTML.** Formato propio de la www. Multitud de libros con los derechos de autor expirados han sido publicados en Internet en este formato.
- **lit.** Microsoft Reader (.lit), es uno de los formatos más antiguos. Creado en el año 2000 se lee con Microsoft Reader, una aplicación gratuita de la empresa de Seattle y estaba pensado originalmente para su uso en PDAs.
- **Mobi.** Mobipocket es el formato nativo del eReader Kindle, lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que Amazon compró la empresa Mobipocket antes de lanzar el Kindle. En los eBooks desprotegidos no hay diferencia entre los mobipockets que son para el Kindle y los que no, y por eso la publicidad del Kindle señala que soporta mobipockets desprotegidos. En los eLibros protegidos, sin embargo, hay un flag que está activado para los que son para el Kindle, y desactivado para el resto.
- **OEB.** Es un formato libre. Open eBook es un formato estándar. Viene patrocinado por el consorcio NIST (Instituto Nacional para Estándares y Tecnología de los Estados Unidos). En dicho consorcio se agrupan los principales proveedores de contenidos así

como las principales empresas de dispositivos y desarrolladores de programas y software para generar y distribuir ebook.

- **PDF.** Adobe Portable Document. Entre sus ventajas se puede citar su portabilidad y su estandarización ISO. Es el formato más utilizado debido a su fácil uso en el enorme parque instalado de PCs, ordenadores portátiles y netbooks. Entre sus desventajas se puede citar que no es repaginable como por ejemplo, Mobipocket o el estándar epub.

Santiago (2013) indica que también la posibilidad de que el docente pueda generar sus propios contenidos. La más representativa actualmente, por su potencia y versatilidad es iBooks Author, que cuenta con el inconveniente de que sólo se puede visualizar e interactuar con los contenidos que funcionen con iOS. Se trata de una herramienta gratuita disponible en la Appstore de Apple para generar libros electrónicos en un formato especial (para el app iBooks) diseñado por Apple y pensados para crear publicaciones educativas que, como hemos señalado, funcionen en dispositivos iOS. El programa iBook Author está pensado para el ámbito educativo. No obstante, permite diseñar todo tipo de contenidos: desde libros puramente de texto, catálogos interactivos, libros de cocina, libros de historia, libros de fotografía, presentaciones, tutoriales, etc.

Con iBooks Author es posible recopilar todo tipo de archivos para crear composiciones partiendo de plantillas predefinidas, desde imágenes, vídeos, gráficas, modelos 3D, animaciones HTML5, Widgets, presentaciones de keynote, etc. Una característica particular es el uso de Widgets multi-touch con los que se puede añadir, en cualquier parte del libro, galerías de fotos, comentarios sobre capítulos, contenido HTML personalizados y otros recursos complementarios.

Otra alternativa (de pago), puede ser Adobe InDesign (ID): aplicación para la composición digital de páginas desarrollada por la compañía Adobe Systems y dirigida a diseñadores gráficos y maquetadores profesionales. Por citar una tercera alternativa, sin la potencia de iBooksAuthor, pero igualmente gratuita y multiplataforma, podemos recurrir a Sigil desarrollada fundamentalmente para facilitar la creación de libros. Aunque es posible utilizar Sigil como un editor de texto, la mayoría de escritores y autores, tienen sus propios editores, y lo cierto, es que cada uno de ellos se puede encontrar más cómodos con el editor de texto que maneje en cada caso. Según, lo más práctico, es seguir utilizando el editor de textos para escribir, y que posteriormente, utilizar Sigil, para empaquetar el libro para su distribución en formato ePub.

3. HERRAMIENTAS DE LA WEB 2.0

Para Santiago y Navaridas (2012), “la WEB 2.0 ha supuesto un posterior nivel de desarrollo que ha significado, de hecho, alcanzar un elevado grado de colaboración-cooperación e interacción entre los, cibernetas, que tiende a ser masivo para un gran número de aplicaciones”. La mayor parte de los análisis de la WEB 2.0 coinciden en definirla como un conjunto de herramientas que promueven la participación *online*, en lo que a la creación de contenidos y participación social se refiere. No solo nos estamos refiriendo al nacimiento de cientos de aplicaciones y herramientas *online*, sino también a lo que subyace bajo ellas, a su uso. ¿Por qué son tan populares? ¿Por qué la gente se «engancha»? ¿En dónde reside su éxito actual?. La respuesta parece estar en lo que permiten hacer. Un usuario medio de Internet es capaz, por un lado, de *acceder* a información, *seleccionarla* y *organizarla* según sus gustos y preferencias, y, por otro, de *generar* y *publicar* contenidos dotándolos de utilidad, significancia y relevancia sociales. Las aplicaciones disponibles ayudan a los usuarios, incluso a aquellos sin grandes conocimientos TIC, a navegar por los espacios virtuales y a encontrar aquello que realmente andan buscando, bien sea video, audio, texto, imagen o animación, utilizando para ello diferentes canales (redes socia-

les y personales, sistemas de almacenamiento de contenidos, conocimiento colectivo, etc.). En definitiva, les permite beneficiarse de todo el potencial (sufriendo muchas veces los problemas añadidos) de que significa compartir espacios virtuales.

Resulta obvio que, entre los centenares de aplicaciones existentes, esta selección puede resultar muy reducida. Por eso recomendamos visitar el «mapa de la web 2.0», que permite seguir un orden temático y explorar otras alternativas a las habituales.

Parece necesario mantener una cierta estructura lógica en este inmenso laberinto de la WEB 2.0. Por ello, distinguimos tres apartados:

- En primer lugar, las REDES SOCIALES, como elementos de canalización de la información. (twitter, Facebook, edmodo...)
- En segundo lugar, los SISTEMAS DE GENERACIÓN DE INFORMACIÓN, mediante la comunicación y la elaboración de multimedia y su alojamiento en servidores especializados. (blogs, wikis y podcast).
- Por último, los SISTEMAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN y la suscripción a canales de noticias, contenidos, blogs etc. Resulta obvio decir que estos tres apartados funcionan de modo integrado y transparente. Las distinguimos a efectos de análisis, pero el usuario no percibe «técnicamente» la división entre las funcionalidades de unos y otros servicios. (RSS, por ejemplo).

Veamos sus características:

- Interactividad, es fundamental que la web permita un contacto interactivo entre dos o más sujetos.
- Conectividad. Sin el acceso a internet los usuarios no pueden participar.
- Aplicaciones dinámicas y de estándares abiertos, donde el contenido sea modificable continuamente por la participación de los distintos usuarios que accedan a una determinada web.
- Colaborativas y participativas. Se debe de fomentar la colaboración y participación entre los usuarios a la hora de elaborar contenidos o de aclarar informaciones ofrecidas o solicitadas por éstos.
- Aplicaciones simples e intuitivas. Toda aplicación de la web 2.0 debe de estar adaptada a todo tipo de usuario, desde los más experimentados en temas informáticos hasta aquellos que presentan un nivel básico.
- Carácter Beta, puesto que todos los contenidos y aplicaciones relacionadas con la Web 2.0 se van mejorando continuamente.
- Gratuidad de las aplicaciones, ya que eso permite la mayor participación posible entre todos los usuarios de la red.
- Movilidad, aspecto éste relacionado con el término M-learning, puesto que mucha de la información que se introduce en las aplicaciones web 2.0 se realizan en diversos lugares, ya que actualmente muchos de los usuarios se conectan a la red mediante su teléfono móvil, portátiles, iPad...

Aspectos que debemos de tener presente si queremos implantar la Web 2.0 dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje (Moreno, 2012):

- Cambio de rol del educador. Lo primero que debemos de cambiar es la forma de dar clase del educador. Debemos de pasar de orador de conocimientos a organizador y orientador de información.

- Cambio de rol del educando. Al igual que el docente debe de cambiar, el alumnado debe de hacer lo mismo. Ya no vale con ser mero oyente en el aula, debe participar y colaborar en la realización de la tarea, adaptando los conocimientos a su estilo de aprendizaje.
- De la enseñanza tradicional al creador de conocimientos e investigador. Debemos dejar de lado el momento en el que el profesorado emitía sus conocimientos al alumnado que escuchaban atentos las nociones emitidas por éste, y pasar a motivar y a organizar los conocimientos de los que tenemos acceso con la Web 2.0, fomentando el constructivismo y la investigación por parte de los discentes.
- Cambio de metodología y nuevos estilos de aprendizaje. Es fundamental a la hora de implantar la Web 2.0 en el proceso de enseñanza – aprendizaje que cambiemos las metodologías y generemos nuevos estilos de aprendizaje.
- Formación docente. De nada sirve tener muchos recursos tecnológicos si el profesorado sigue actuando como profesor tradicional. Debemos de formar al docente en el uso de las herramientas y en nuevas metodologías de aprendizaje.
- Desarrollo de nuevas competencias. Debemos de fomentar el desarrollo de nuevas competencias y destrezas para buscar, recopilar y procesar la información y convertirla en conocimiento.

Como podemos observar, para implantar la Web 2.0 en el sistema educativo no basta única y exclusivamente con dotar de recursos tecnológicos a las escuelas ni formar al profesorado en su uso, sino que tenemos que fomentar un cambio en la filosofía de la enseñanza y formarlo en los principios ya vistos de la Web 2.0 (compartir, participar,...), aspectos todos ellos positivos y que pueden permitir a toda la comunidad educativa adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN, LA IMPORTANCIA DE LA METODOLOGÍA PARA LA CORRECTA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

El cambio metodológico que se propone en la actualidad tiene como característica común situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje que hasta ahora ha ocupado el profesor. El alumno se convierte en el protagonista de su formación y el docente debe facilitarla ayudándole a adquirir las habilidades que le permitan ese aprendizaje autónomo. Los recursos que hemos venido describiendo propician un nuevo contexto didáctico en el que el docente desarrolla su actividad de una manera diferente, en un contexto en el que la «lección magistral» dirigida al grupo se sustituye por otro tipo de procedimientos, como el trabajo autónomo y/o colaborativo de los alumnos, la búsqueda y selección de información, la creación de contenido con herramientas digitales, exposiciones y presentaciones al resto del grupo, trabajo online con ejercicios y actividades, etc., quedando, de esta manera, el docente disponible para desarrollar otras actividades (guía, apoyo, asesoramiento) de modo más individual o personal (Bates, 2000). Obviamente, esto no significa que el profesor pierda su rol, sino que este rol experimenta un cambio hacia nuevos modos de desarrollar la actividad docente más cercanos a las TIC. El docente debe buscar la forma de aprovechar la integración de las estas nuevas herramientas en el currículo educativo.

Sin embargo, la propia realidad nos dicta que no todos los profesores están interesados en aplicar y utilizar las TIC. Esta falta de interés en muchas ocasiones se basa en la carencia de conocimientos técnicos lo cual puede retraer al docente de utilizar la informática en el aula, bien por- que el profesor se acomoda y ve como algo más sencillo continuar con el sistema tradicio-

nal de educación, o bien porque es menos costoso. Especialmente en su fase inicial, cualquier cambio supone una tarea compleja y dura. Una de las iniciativas más exitosas actualmente es la descrita en la página www.theflippedclassroom.es, El objetivo de esta propuesta se centra en invertir la forma que los contenidos son entregados para dar mayor tiempo a la práctica y la aplicación. Esto quiere decir, básicamente, que los contenidos son revisados en casa por los alumnos y las tareas son realizadas en clases.

Considerando lo planteado, este modelo no parece ser nada nuevo a lo que ha sido esperimentado años y años por profesores; que sus alumnos estudien en casa. Sin embargo, se debe considerar esencial el como mejorar la calidad del tiempo de exposición presencial, y que cosas poder dejar para auto-aprendizaje en casa. Todo esto evidentemente aplicando tecnología.

RESUMEN

En este capítulo hemos abordado el tema de la gestión de los recursos educativos basados en TIC y la utilización que los docentes, y los propios órganos de gestión y dirección de los centros, pueden hacer de ellos. Hemos profundizado en los tipos de recursos tecnológicos en función de su tipología: tratando especialmente los relacionados con el *hardware* y de *software*, analizando el potencial que para los procesos educativos puede tener cada uno de ellos. Por otro lado hemos descrito las actuales tendencias en la creación de materiales didácticos, insistiendo en la necesidad de contar con un «modelo pedagógico y metodológico» que ayude a los docentes a trabajar bajo procesos que impliquen la aplicación de algún sistema de calidad. Todo ello nos ha llevado a determinar cuáles pueden ser los nuevos roles docente y discente, especificando cuales pueden ser las funciones y actividades que ambos agentes asumen cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por TIC. Por último, hemos insistido en tener en cuenta la importancia de un adecuado modelo metodológico coherente con la integración curricular de las TIC.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAZUELO, F. y GALLEGO, D. (2011): *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: Eduforma.
- CARBONELL, J. (2001): La aventura de innovar. *El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- DÍEZ, A.; SANTIAGO, R. y NAVARIDAS, F. (2012): “Diseño de un app educativa para dispositivos móviles: El proyecto del Pájaro Caracol”. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 259-260, p. 47.
- GOÑI ZABALA, J. J. (1999): *El cambio son personas*. Madrid: Díaz de Santos.
- MIODUSER, D.; NACHMÍAS, R.; TUBIN, D. y FORKSOSH-BARUCK, A. (2003): “Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT”. *Education and Information Technologies*, 8(1), pp. 23-36.
- MORENO, A. J. (2012): “La web 2.0. Recurso educativo”. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Observatorio tecnológico (blog)*, 7 de septiembre de 2012. <<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1060-la-web-20-recursos-educativos>> (Fecha de consulta: 12/2013).
- SANTIAGO, R. (2013): “La gestión de los recursos y los procesos basados en TIC y su integración curricular”. En F. NAVARIDAS NALDA (coord.): *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve Ediciones.

- SANTIAGO, R. (2013b): "Tecnologías móviles e innovación en el aula: nuevos retos y realidades educativas". En R. M. GOIG (coord.): *Formación del profesorado en la sociedad digital, investigación, innovación y recursos didácticas*. Madrid: UNED, pp. 219-241.
- SANTIAGO, R.; DÍEZ, A. y NAVARIDAS, F. (2012). "Catalogación y Análisis de la calidad de apps para dispositivos móviles: el proyecto Eduapps". *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 259-260, p. 52.
- SANTIAGO, R. y NAVARIDAS, F. (2012): "La web 2.0 en escena". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 41, pp. 19-30.

TEMA 15

LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Ana María Vega Gutiérrez
Esther Raya Díez
Neus Caparrós Civera

OBJETIVOS

- Exponer la relevancia de esta competencia curricular para lograr una democracia de ciudadanos, inclusiva, intercultural y participativa, que incida directamente en un desarrollo humano sostenible.
- Definir la ciudadanía desde su doble consideración de estatus jurídico-político y de opción o vivencia personal.
- Analizar una propuesta de los contenidos curriculares (conocimientos, actitudes y habilidades) de esta competencia.
- Examinar la metodología del aprendizaje-servicio como un modo de lograr un aprendizaje significativo de la competencia cívica-social.
- Proponer un método y unos instrumentos de evaluación de los objetivos de aprendizaje de esta competencia.

PARTE I.

UNA EXIGENCIA INELUDIBLE DE LA EDUCACIÓN BASADA EN LOS DERECHOS HUMANOS

Ana María Vega Gutiérrez

1. UN MARCO CONCEPTUAL: LA EDUCACIÓN BASADA EN UN ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

Desde la década de los años 90, la comunidad internacional ha tomado más conciencia de la interrelación que existe en el Desarrollo, la Democracia y los Derechos Humanos. Consolidar la democracia es un proceso, no un acto aislado, que precisa de instituciones públicas transparentes que rindan cuenta de sus acciones, protejan los derechos humanos y generen un espacio para el debate político; unas instituciones que trabajen en las cuestiones que verdaderamente preocupan a la gente, capaces de dar respuesta a esas cuestiones y sujetas al efectivo control ciudadano cuando no se cumple. “Sus límites y posibilidades están también relacionados con la capacidad de resolver los problemas más sensibles para la sociedad: la desigualdad y la exclusión económica, social y política, la desconfianza en el sistema político y judicial, la corrupción institucionalizada y la inseguridad ciudadana” (Ministerio de Educación de Perú, 2013: 14). En definitiva, una democracia no es sólo una democracia electoral sino de una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Este concepto de democracia conecta directamente con el de desarrollo humano entendido como “el proceso de expansión de las libertades reales que goza un pueblo” (Sen, 2000: 13).

El desarrollo humano es mucho más que el crecimiento o disminución de los ingresos de una nación. Busca garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses. Esta forma de ver el desarrollo se centra en ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran, es decir, en aumentar el conjunto de posibilidades que las personas pueden ser y hacer en sus vidas (PNUD, 1990: 33 y 34).



Para ampliar estas opciones es fundamental brindar tanto las herramientas como las oportunidades para que realmente puedan decidir; es decir, construir capacidades humanas. Las capacidades más básicas para el desarrollo humano son: llevar una vida larga y saludable, tener acceso a los recursos que permitan a las personas vivir dignamente y tener la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su comunidad. Sin estas capacidades muchas de las opciones simplemente no existen y muchas oportunidades son inaccesibles. Por esta razón, la gente es el centro del desarrollo, pues son las mismas personas las que pueden construir las condiciones para que el desarrollo humano de todos y todas sea posible: “El desarrollo de la gente, por la gente y para la gente”. La democracia es entonces desarrollo humano en la esfera de lo público. Los derechos humanos marcan la confluencia o intersección de ambos conceptos: la meta es la libertad humana en todas sus dimensiones, incluida la cultural., que permite elegir la identidad propia –lo que uno es- sin perder respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas. Así pues, las personas deben ser libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas sin tener que desprenderse de los vínculos culturales que ha escogido. Esa libertad cultural constituye parte fundamental del desarrollo humano, pues la realidad demuestra que “la democracia y el crecimiento equitativo no son suficientes para acoger las demandas de inclusión social y de respeto por la etnia, la religión y la lengua materna. También se requieren políticas multiculturales que reconozcan las diferencias, defiendan la diversidad y propicien la libertad cultural a fin de permitir que todos tengan la opción de comunicarse en su propia lengua, practicar su religión y participar en la formación de su cultura, es decir, que todos tengamos la libertad de escoger quienes somos” (PNUD, 2004: 1).

En definitiva, el desarrollo humano, la democracia y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando a afianzar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás.

El Enfoque Basado en Derechos es “un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo” (ACNUDH, 2006: 15).



Este enfoque describe las situaciones no en términos de necesidades humanas o de desarrollo, sino en términos de derechos y sus correlativas obligaciones. Supone, por lo tanto, un cambio radical en la concepción de la democracia y del desarrollo. Significa pasar de un enfoque basado en las *necesidades*, que genera una democracia y un desarrollo focalizado en suministrar servicios (construir una escuela, alimentar a los niños, diseñar un carretera, etc.) a ciudadanos convertidos en receptores pasivos, a un enfoque de *derechos* donde el foco se centra en desarrollar capacidades para cumplir con sus obligaciones y reclamar sus derechos. El primer enfoque está orientado a solucionar problemas específicos que merecen una atención rápida e inmediata pero que convierte al ciudadano –o al niño, si hablamos de educación– en un sujeto pasivo que debe ser atendido según nuestra perspectiva del problema. Esta manera de intervenir es esencialmente asistencialista, no visualiza la integridad de los derechos del niño ni capta que muchas de sus necesidades se originan por la negligencia e irresponsabilidad de un compromiso no asumido por el Estado, la comunidad, los maestros o la familia (Mazzarelli, 2011: 6). Por el contrario, en el enfoque basado en derechos lo que importa no es sólo lo que uno logra, sino cómo lo logra. Esto significa, por una parte, que el educando se transforma de objeto de protección, porque tiene necesidades, en sujeto responsable, porque tiene derechos y reconoce los derechos de los demás, preparando al joven de hoy a ser el ciudadano de mañana. Por otra parte, el enfoque de derechos contribuye a poner a las personas pobres y excluidas en el centro del proceso, transformando las relaciones de poder que las mantiene en estado de pobreza y haciéndoles protagonistas de sus vidas.



El enfoque basado en derechos tiene una repercusión especialmente importante en la educación porque es a la vez un derecho humano y un posibilitador de otros muchos derechos. En este sentido, conecta directamente con la educación para la ciudadanía y, en concreto, con el desarrollo de la competencia social y cívica. Según un estudio de UNICEF

y de la UNESCO (2008), integrar un enfoque de derechos en la educación implica tener en cuenta tres dimensiones interdependientes e interrelacionadas, cada una de ellas portadora de diferentes obligaciones que interpelan, según los casos, al Estado, a la escuela o a las familias (vid. Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de la educación basada en los derechos humanos.

Fuente: UNICEF y de la UNESCO, 2008: 29, 32, 35.

Derecho al acceso a la educación	Derecho a una educación de calidad	Derecho al respeto en el entorno del aprendizaje
Asequibilidad y accesibilidad	Aceptabilidad	Adaptabilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Prestación de educación en todas las fases de la niñez y después de ésta, de forma coherente con los objetivos de la Educación para Todos; • Existencia y disponibilidad de plazas escolares accesibles o de oportunidades de aprendizaje en cantidad suficiente; • Igualdad de oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las personalidades, los talentos y las capacidades mentales y físicas de los niños en toda la medida de lo posible. • Promover el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y preparar a los niños para una vida responsable animada por deseos de paz, tolerancia, igualdad y amistad. • Promover el respeto de la identidad, cultural, el idioma y los valores del niño, de sus progenitores y de otras personas. • Promover el respeto del entorno natural. • Asegurar el acceso del niño a información de diversas fuentes. • Asegurar que se tenga siempre muy en cuenta el interés superior del niño. • Promover el respeto de las capacidades en evolución de los niños en el ejercicio de sus derechos. • Respetar el derecho de los niños al descanso, el ocio, el juego, la diversión y la participación en las actividades artísticas y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar por igual a todos los niños, sin ninguna discriminación por motivo alguno. • Enseñar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, de la diferencia y de la vida en una sociedad en la que reinen el entendimiento, la paz, la tolerancia, la igualdad y la amistad. • Dar la primacía al interés superior del niño. • Respetar las aptitudes en evolución del niño. • Respetar el derecho de los niños a expresar sus opiniones sobre todas las cuestiones que les afectan y de que se tomen debidamente en cuenta en función de su edad y madurez. • Reconocer el derecho a la libertad de expresión, religión, conciencia, pensamiento y reunión. • Respetar la privacidad de los niños. • Adoptar todas las medidas adecuadas para que se imponga la disciplina escolar de manera compatible con la dignidad del niño y todos los demás derechos enunciados en la Convención sobre los Derechos del Niño. • Proteger a los niños de todas las formas de violencia física, lesiones o malos tratos, descuido o negligencia, abusos o explotación, incluidos los abusos sexuales.

2. ¿QUÉ ES SER UN BUEN CIUDADANO?

La ciudadanía es al mismo tiempo una condición o *status jurídico-político* y una opción o *vivencia personal y social* que ha evolucionado con el tiempo. La ciudadanía se define como una relación de un individuo no con otro individuo (como era el caso en los sistemas feudal, monárquico y tiránico) o con un grupo (como sucede con el concepto de nación) sino básicamente con la idea de Estado (Heater, 2007: 13).

En su acepción más común, el Estado se concibe como una “agrupación humana, fijada en un territorio determinado y en la que existe un orden social, político y jurídico orientado hacia el bien común, establecido y mantenido por una autoridad dotada de poderes de coerción” (Hauriou, 1971: 113-114)¹. A partir del siglo XIX la ciudadanía se identifica con la nacionalidad, al arraigar la idea de que Estado y Nación deberían ser términos equivalentes aunque no son idénticos². Todo Estado sostiene que su autoridad emana de ser Estados-para-la Nación (o, en algunos casos, para el Pueblo), cuya misión es el bien común o interés general de una Nación interpretada homogéneamente. Esta población está formada por individuos que, agrupados en comunidades y asociaciones de todo tipo, están vinculados entre sí por una relación de *solidaridad nacional* y de *obediencia* a las autoridades establecidas “subditud”, que es la contrapartida del status de ciudadanía. El concepto de Estado mencionado incluye al menos tres elementos que deberán tenerse en cuenta en la enseñanza de la educación para la ciudadanía porque constituyen una parte importante de sus contenidos teóricos (vid. tabla 2)

Tabla 2. Elementos que componen un Estado. Fuente: PNUD, 2004: 64.

Identidad colectiva	El Estado es un ámbito en el que se reconoce una identidad colectiva “un nosotros” para todos o casi todos los habitantes de un territorio. Ese “nosotros” son los miembros de la Nación.
Sistema legal	El Estado comporta una trama de reglas jurídicas que aspiran a regular las numerosas relaciones sociales que acontecen dentro y fuera del Estado.
Órganos institucionales y administrativos	El Estado está integrado por una trama institucional y administrativa con responsabilidades que formalmente persiguen lograr y proteger algún aspecto del bien común para los habitantes de su territorio.

Desde el punto de vista jurídico, la ciudadanía se compone de dos elementos estrechamente relacionados: la *pertenencia* a una comunidad política³ y el reconocimiento de una serie de *derechos*. Por una parte, la ciudadanía es un estatus derivado de los vínculos de pertenencia a un Estado que surgen por nacimiento (*ius soli*), por naturalización o residencia prolongada, o bien por genealogía, es decir, por ser hijo de una persona nacida en ese Estado (*ius sanguinis*)⁴. Por otra parte, la ciudadanía,

1. El número de definiciones del término *Estado* resulta inabarcable y diversos los sentidos en que se utiliza la expresión. Sobre el término Estado vid. Passerin D' Entreves (2001).
2. Como señala Marshall (1965) “la ciudadanía moderna es, por definición, nacional”. La *nación* se identifica con un grupo de personas que tienen en común una lengua, cultura, raza o etnia o religión, etc. y comparten una misma historia. La nación la suele constituir un *pueblo*, que se identifica con un territorio. Para que una nación pueda considerarse como tal, se entiende que debe tener un Estado independiente, con lo que se identifica Estado y nación.
3. *Comunidad política* es la expresión que sirve para designar aquel grupo humano que en cualquier época histórica posee una organización capaz de influir en la vida de sus miembros “la *sociedad*” con la máxima *extensión* e *intensidad*.
4. Vid. arts. 2 y 3 de la Ley peruana de Nacionalidad n° 26574.

al tiempo que convierte a una persona en miembro de pleno derecho de una comunidad política, le otorga el reconocimiento de la libertad civil y la igualdad ante la ley, y sobre todo, derechos de participación, así como la titularidad de una serie de derechos civiles, sociales, económicos, culturales y sobre todo políticos. Ciertamente la mayoría de esos derechos humanos se poseen por el hecho mismo de ser persona, son normas mínimas necesarias para llevar una vida digna. Tienen, pues, su fundamento en la común dignidad humana y son universales, inalienables e indivisibles. Están garantizados en numerosos textos internacionales que imponen a los Estados las obligaciones de respetarlos, protegerlos, garantizarlos y promoverlos (OACDU, 2012). Pero desde el momento en el que esos derechos humanos son reconocidos expresamente por la Constitución del país, reciben el nombre de derechos fundamentales y gozan de una protección jurídica reforzada (Pérez Luño, 2005: 45; Aguilar Cavallo, 2010). La Constitución peruana de 1993 reconoce esos derechos humanos en los capítulos I, II y III. Pero la ciudadanía también comporta obligaciones: obedecer y respetar a las autoridades, cumplir las normas, pagar impuestos, etc. Cada uno de esos derechos y responsabilidades afectan a diferentes áreas de la sociedad y de su protección se ocupan diversos órganos públicos (Marshall, 1965: 22-23): vid. tabla 3.

Tabla 3. Derechos de ciudadanía. Fuente: elaboración propia.

Civiles	Derecho a la vida Libertad personal Derecho a la igualdad Libertad de expresión Libertad de pensamiento y religión Libertad de opinión y expresión Derecho a una nacionalidad Derecho a la propiedad individual y colectiva Derecho a la justicia Derecho de reunión y asociación pacíficas	Tribunales de justicia
Políticos	Derecho a ser elegido en un cargo de gobierno Derecho a participar en las elecciones transparentes y libres Derecho a formar parte de un partido político Derecho de acceso a las funciones públicas	Parlamento y juntas de gobierno regionales y locales
Sociales	Derecho a un nivel de vida adecuado: alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y servicios sociales, prestaciones sociales de desempleo, enfermedad, viudez y vejez Protección de la maternidad y la infancia Derecho a la salud y al bienestar Derecho a la educación Derecho al trabajo y a la seguridad social Derecho a un salario justo Derecho a la libertad sindical Derecho a la huelga Derecho al desarrollo	Sistema educativos y servicios sociales
Culturales	Derecho a la identidad cultural Derecho a la autonomía cultural de naciones y pueblos Derecho a la participación en la vida cultural: acceso, participación y contribución Derecho al patrimonio cultural Derechos colectivos de los pueblos indígenas a sus instituciones culturales, tierras ancestrales, recursos naturales y conocimientos tradicionales	Todos los órganos anteriores



Ahora bien, los ciudadanos no son sólo portadores de derechos y obligaciones; ellos son también la fuente y justificación de la pretensión de autoridad que el Estado y el gobierno invocan cuando toman decisiones colectivamente vinculantes. Así pues, el derecho a gobernar se apoya en la soberanía popular expresada en elecciones limpias e institucionalizadas. En consecuencia, un individuo no es y nunca debería ser tratado como un súbdito, un suplicante de la buena voluntad del gobierno y el Estado. Este individuo -portador de un conjunto derechos- tiene derecho a ser tratado con plena consideración y respeto en su doble condición de persona y de ciudadano. La medida para juzgar la calidad de una democracia viene dada, por lo tanto, por su capacidad de reconocer, proteger y garantizar los derechos de sus ciudadanos y de constituirles en sujetos de las decisiones que les afectan. La ciudadanía, así concebida, conlleva varios atributos que describimos a continuación (vid. tabla 4).

Tabla 4. Atributos de la ciudadanía. Fuente: PNUD, 2004: 60.

Carácter expansivo	Basado en la concepción, moral y legalmente respaldada, del ser humano como responsable, razonable y autónomo.
Condición legal	Estatus que se reconoce al individuo como portador de derechos legalmente sancionados y respaldados.
Sentido social o intersubjetivo	Resultado de la pertenencia a un espacio social común, en el cual nos reconocemos como participantes de una comunidad política dirigida a la construcción y realización intersubjetiva de un bien público.
Carácter igualitario	Sustentado en el reconocimiento universal de los derechos y deberes de todos los miembros de una sociedad democráticamente organizada.
Inclusividad	Característica ligada al atributo de nacionalidad que implica la plena e igual pertenencia de los individuos a los Estados nacionales, con el consiguiente reconocimiento de todos los derechos sin distinción de sexo, religión, raza, etnia y lengua.
Carácter dinámico, contingente y abierto	En tanto que la ciudadanía es producto y condición de las luchas históricas por enriquecer o menguar su contenido y aumentar o disminuir el número de aquellos a los que se reconoce.

Las consideraciones anteriores corroboran que la ciudadanía no es una condición jurídica que se ejerce sólo en las elecciones, es también una vivencia personal y social que el individuo adopta y ejerce libremente; en suma, es activa, comprometida, participativa y responsable. Y “no es posible ejercer una ciudadanía activa si no se logra un compromiso ético con el otro, con el entorno social y con el medio natural” (Ministerio de Educación Perú, 2013: 13). En definitiva, la ciudadanía es un modo de ser y de vivir en la sociedad que presupone, en primer término, comprender y asumir la dimensión personal y social que comportan los fines que persigue el derecho a la educación y, en segundo término, la adquisición de ciertas competencias o saber cívico. De ambas cuestiones nos ocupamos a continuación.

Tabla 5. La ciudadanía como opción. Fuente: Ministerio de Educación de Perú, 2013: 13.

Proceso en construcción permanente por el que la persona:

- Se va constituyendo como sujeto de derechos y responsabilidades;
- Desarrolla su sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global);
- Se compromete con la construcción de una sociedad más justa, de respeto y valoración de la diversidad social y cultural;
- Reflexiona de manera autónoma y crítica; de manera individual, pero colectivamente también (deliberación);
- Es capaz de establecer un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias.

3. LA DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La conexión entre la educación pública y la ciudadanía data esencialmente desde la creación del Estado-Nación: nace con él y para él. Desde entonces confluyen dos concepciones de la educación opuestas y casi irreconciliables, bien descritas por Fernández: la de los políticos y la de los pedagogos. “La primera, la que hemos denominado de los políticos, heredera de las crisis de la Modernidad —especialmente de las guerras de religión— estima la instrucción pública como el cimiento de la ciudadanía. Es la ciudadanía republicana: la instrucción construye la Nación sobre la base de unos valores comunes de orden filosófico que no teológico. Formar al ciudadano es la finalidad de esta educación.

Para el pedagogo lo importante es formar al hombre. Somos hombres antes que ciudadanos. El ser humano tiene dimensiones, particularmente el terreno de la religión o las convicciones filosóficas, que no competen al Estado. Lo que sí compete al educador es llevar a su plenitud el proyecto que es todo ser humano. Y más que llevar, ayudar a llevar junto con los padres y la sociedad entera, ese proyecto a su cumplimiento. Si tiene que escoger entre el hombre y el ciudadano el pedagogo piensa en el hombre, como los padres, como las religiones y las familias de pensamiento” (Fernandez, 2004: 2).

Los debates que precedieron la consagración del derecho a la educación tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948⁵, como en el Convenio europeo de Derechos humanos y libertades fundamentales de 1953⁶ son un claro reflejo de esa confrontación entre lo

5. Vid. artículo 26: “2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

6. Las tensiones entre esas dos ópticas acabaron provocando la inclusión del derecho a la educación en el artículo 2 del Protocolo Adicional N° 1 al Convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades

público y lo privado, entre el poder del Estado y la autonomía de la persona, entre lo personal y lo social en la educación. En el ámbito americano esa tensión se traduce en una regulación por separado, en textos internacionales diferentes, de los aspectos social y personal de la educación. Del primer aspecto se ocupa la Declaración americana de los derechos y deberes del hombre de 1948⁷; la referencia al derecho de los padres aparece en la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969 en el artículo dedicado a la libertad religiosa⁸. De esta forma, el derecho internacional acabó consagrando un “reparto de poder” entre la autoridad pública y la privada: los Estados tienen la obligación de crear un sistema educativo para todos los ciudadanos y, al mismo tiempo, deben respetar las opciones de los padres e integrar el pluralismo presente en la sociedad en el sistema escolar.

El Derecho internacional de los derechos humanos asigna a la educación una función eminentemente personal aunque no omite los aspectos sociales. El objetivo de la educación es “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. El aspecto social aparece –como hace notar Fernandez– en el contexto de la universalidad, no de la cohesión del Estado-Nación: favorecer “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos étnicos y religiosos”. A su vez, la Convención de los Derechos del niño de 1989 ha mantenido este planteamiento si bien refuerza y amplía –concreta– todavía más el derecho a la educación y sus fines. Por una parte, detalla el contenido del libre desarrollo de la personalidad desde la óptica de la educación integral (aptitudes, capacidades físicas y mentales). Y por otra parte, incluye entre los fines educativos: el respeto por la identidad cultural del niño, por los valores nacionales del país originario y, en su caso, del país de residencia así como por las civilizaciones diferentes a la suya y menciona también el respeto al medioambiente⁹.

fundamentales (París, 20 de marzo de 1952): “A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas”.

7. Artículo 12: “1. Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. 2. Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. 3. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. 4. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos”.
 8. Artículo 12.4: “Los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.
 9. Vid. art. 1: “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”.

El Estado peruano ha optado por incluir ambas dimensiones, la personal y la social, a la hora de definir tanto los fines de la educación¹⁰, como su concepción de la formación ética y cívica, a la que dedica especial atención¹¹. Entendemos que esa es la mejor opción posible fundamentalmente porque, como apuntan Arbués *et al.* (2012, 3) y Naval (2006), la vida social es parte de la vida moral. Y, en consecuencia, la educación para la ciudadanía debe abordarse desde el horizonte de una educación integral, lo cual supone integrar diferentes dimensiones, todas ellas relevantes.

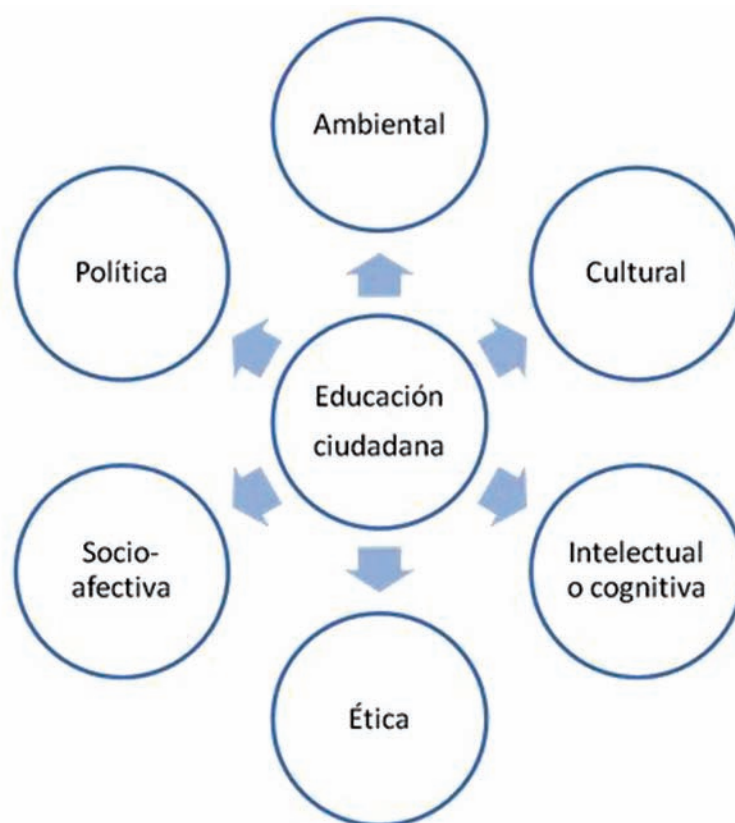


Figura 1. Dimensiones de la educación ciudadana. Fuente: Ministerio de Educación Perú, 2013: 19-10.

10. El artículo 13 de la Constitución peruana de 1993 establece: “1. La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. 2. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. 3. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo”. Vid. también art. 9 de la Ley General de Educación nº 28044 de 2003 (LGE): “Son fines de la educación peruana: a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno (...). b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado”.
11. De conformidad con el artículo 14 de la Constitución, “1. La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad. 2. Es deber del Estado promover el desarrollo científico y tecnológico del país. 3. La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias. 4. La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la correspondiente institución educativa. 5. Los medios de comunicación social deben colaborar con el Estado en la educación y en la formación moral y cultural”.

4. LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS: CONCEPTO Y CONTENIDO

La Unión Europea define la competencia cívica y social como una de las ocho competencias clave que precisan todas las personas para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. “Estas competencias incluyen las 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. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática” (Comisión europea, 2007: 9).

La Ley general de Educación del Perú considera a esta formación obligatoria en todo proceso educativo y de carácter transversal¹², cuyo aprendizaje requiere al menos cinco principios pedagógicos (vid. Tabla 6).

Tabla 6. Principios pedagógicos del aprendizaje ciudadano.

Fuente: Ministerio de Educación Perú, 2013: 17.

Aprender haciendo	Los aprendizajes de las competencias ciudadanas no se darán porque alguien nos hable de ellos. No lograremos aprender a resolver los conflictos porque alguien nos explique cómo hacerlo; es algo que debemos aprender resolviendo nuestras diferencias, equivocándonos, volviendo a intentar. Los docentes debemos estar atentos a crear las oportunidades necesarias para que esto ocurra. Es preciso observar constantemente, acompañar el proceso, aprovechar las situaciones cotidianas.
Aprendizaje significativo	Crear situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los y las estudiantes; ellos y ellas deben involucrarse. Sugiere juego de roles o situaciones hipotéticas (mientras más cercanas a la realidad, mejor) en las cuales hagan esfuerzos por solucionar un problema o dar su opinión.
Aumento progresivo de la complejidad	Las situaciones o casos que se trabajen en el aula o en la escuela deben ser cada vez más exigentes y complejos para los alumnos y alumnas. Unos y las otras deben sentir el reto, pero un reto alcanzable (“zona de desarrollo próximo”).
Autoeficacia	Comporta la seguridad en las propias capacidades para lograr algo. De este modo las y los estudiantes se darán cuenta de que también son capaces de afrontar los problemas cotidianos
Motivación intrínseca y por identificación	Los y las estudiantes deben usar sus competencias de manera autónoma, sin que nadie ni nada los obliguen. Deben utilizarlas porque reconocen que les son beneficiosas para su vida, para la convivencia y para asumir su compromiso ético-político con la construcción de mayor justicia y desarrollo.

La competencia cívica supone ejercitarse sobre todo en dos tipos de habilidades: las intelectuales y las sociales o participativas. Las primeras conllevan algunas destrezas tales como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, de resolución de problemas y la toma de decisiones.

12. Vid. art. 6 LGE: “1. La formación ética y cívica es obligatoria en todo proceso educativo; prepara a los educandos para cumplir sus obligaciones personales, familiares y patrióticas y para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos. 2. La enseñanza de la Constitución Política y de los derechos humanos es obligatoria en todas las instituciones del sistema educativo peruano, sean civiles, policiales o militares. Se imparte en castellano y en los demás idiomas oficiales”.

Las habilidades sociales más relevantes son las de liderazgo, comunicación, negociación, trabajo en equipo y empatía, entre otras. Esas habilidades deben consolidarse en hábitos de conducta. El Ministerio de Perú ha materializado esas habilidades en tres ámbitos o aspectos (vid. Tabla 7).

Tabla 7: Aspectos a fomentar desde la Educación ciudadana. Fuente: Ministerio de Educación Perú, 2013: 18.

La convivencia	Implica la construcción de una comunidad política. Supone estar atentos a la forma en que se producen y reproducen las distintas maneras de relacionarnos y reconocernos y, a la vez, a las experiencias de tolerancia, colaboración y manejo de las diferencias, de la diversidad y de los conflictos, consustanciales a cualquier convivencia humana. Esta convivencia debe, además, generar oportunidades para un crecimiento personal que afirme y potencie la individualidad del sujeto
La participación	Supone el reconocimiento de la escuela como espacio público. El acto de participación nos permite apropiarnos del espacio y de los asuntos públicos y enfiar, desde una perspectiva ciudadana, hacia el fortalecimiento y ensanchamiento de la democracia, pues es allí donde se produce la deliberación sobre aquellos asuntos.
El conocimiento	Debe convertirse en un estímulo al pensamiento crítico y divergente, una construcción social y personal que permita a estudiantes, docentes y directores relacionarse más significativamente con su entorno, aprendiendo a establecer múltiples relaciones entre diferentes aspectos de la realidad.

En coherencia con este planteamiento, los contenidos escolares de la educación para la ciudadanía deben incorporar no sólo conocimientos teóricos sino también actitudes y habilidades, que deben desarrollarse en la programación didáctica en sus tres dimensiones: conceptual, actitudinal y procedimental (vid. tabla 8). Tomo como referencia principal la guía didáctica propuesta por el Gobierno de Navarra en España; aunque está pensada para secundaria entendemos que los contenidos podrían ser sustancialmente los mismos pero adaptados a la edad de los niños. También hemos tenido en cuenta la propuesta didáctica de Intermón OXFAM sobre una ciudadanía global (2005).

La propuesta didáctica del Ministerio de Perú también articula con acierto los contenidos y habilidades de esta materia teniendo en cuenta su progresividad y su transversalidad (Ministerio de Educación Perú, 2013: 36-37, 51-56). Así mismo me parece una valiosa y sugerente aportación la propuesta de formación progresiva de los derechos humanos de la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ACNUDH, 2004: 17).

Finalizada, esta primera parte expositiva del marco conceptual y contenidos de la competencia cívica, damos paso a los aspectos metodológicos y evaluativos de esta materia.

Tabla 8. Contenidos curriculares de Educación para la ciudadanía. Fuente: Arbués *et al.*, 2012: 19-20.

Contenidos teóricos	<p>Los Estados democráticos. La organización del Estado peruano y sus funciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Constitución Peruana. Valores, Principios, Derechos y Deberes • El sistema político peruano. La participación política y ciudadana • La Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros textos internacionales de derechos humanos, en especial: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Convención de los Derechos del Niño (1989) ✓ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) ✓ Convenio nº 169 sobre pueblos indígenas y tribales (1969) ✓ Declaración Universal sobre la diversidad cultural (2001) ✓ Declaración sobre el Derecho al desarrollo (1986) ✓ Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007) • La globalización e interdependencia: relaciones de poder. Sistemas económicos y políticos imperantes del mundo. Ética del consumo. Cultura mediática. • Paz y conflicto. causas y efectos de los conflictos locales y globales: cartografía de los conflictos
----------------------------	--

<p>Contenidos sobre actitudes</p>	<p>Personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento propio. Reflexión sobre la propia vida. Aceptación personal (identidad, características, posibilidades y limitaciones) y autoestima. • Los sentimientos y la percepción de la realidad. Los sentimientos propios y ajenos. Valoración de las experiencias personales como construcción de identidad. • Sentido de pertenencia (familia, comunidad, país). <p>Interpersonales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación de lazos afectivos y sociales. El equilibrio afectivo como requisito para la apertura a los demás. • Seguridad en la relación con los demás y en la toma de decisiones. Resolución de conflictos. • Respeto por la diversidad. Reconocer lo recibido y la dependencia de los demás. La ayuda en la solución de problemas. • El interés. Apertura a personas y a cosas. Escuchar, observar y hacer amigos. Comunicación interpersonal y diálogo. El servicio a los demás. <p>Relaciones con el entorno social y natural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bases del civismo y de la sociabilidad. Los buenos modales. La cordialidad. Las normas de urbanidad. La comunicación no verbal: la mirada, humano. El modo de vestir. La intimidad personal y los otros. • Principales virtudes sociales. Su importancia y significado. Proceso y medios de adquisición. • La creatividad y el sentido de la realidad. Influencia de las imágenes y las pantallas. Actitud ante la publicidad, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación. • Significado y sentido de las costumbres y de las normas culturales. Los bienes de la comunidad en la que viven. La autoridad y la libertad. • Sensibilidad por el impacto social y ambiental de las actividades individuales y colectivas. • El bien común y la justicia social. Las disposiciones sociales positivas. La participación • La solidaridad, la cooperación, el respeto..
<p>Contenidos procedimentales</p>	<p>Personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento, autonomía y autorregulación: clarificación y asunción de valores, reconocimientos y gestión de sentimientos propios y ajenos, identificación y análisis de actitudes ante el conflicto. <p>Interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de 5 pensamientos: causal, alternativo, consecuencial, perspectiva y medio-fines. • Interpretación de opiniones; escucha activa. • Capacidad de diálogo (argumentación y defensa de opiniones) y de negociación. • Alternativas a la agresión y a la violencia. <p>Relaciones con el entorno social y natural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico: adquisición de información moralmente relevante acerca de la realidad; análisis crítico de dicha realidad y contrastado con otros puntos de vista. Actitud de compromiso y entendimiento para mejorar la realidad • Capacidad de transformación del entorno: formulación de normas y proyectos que subrayen la implicación, la solidaridad y el compromiso dentro y fuera de la escuela. Capacidad para reconocer las injusticias y desigualdades. Coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales. • Razonamiento moral: Reflexionar sobre los conflictos de valor. Pensar según criterios de justicia y dignidad personal a partir de principios universales.

PARTE II.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO (*SERVICE-LEARNING*) COMO OPCIÓN METODOLÓGICA

Esther Raya Díez
Neus Caparrós Civera

1. ¿QUÉ ES APRENDIZAJE-SERVICIO?

Si nos preguntamos por la finalidad última de la educación, podemos responder señalando que consiste en formar en los conocimientos y competencias propias de cada nivel de estudios o en cada tipo de formación. O bien podemos señalar que la finalidad trasciende este primer objetivo y aspira a formar ciudadanos preocupados por el mundo que les rodea, orientados desde un enfoque de derechos humanos. En función de la respuesta que damos a la pregunta, la actividad docente se organizará de forma diferenciada y hará uso de diferentes recursos metodológicos. Uno de los principios de la *Declaración de los Derechos del Niño* (Ginebra, 1924), señala que “el niño deberá ser educado en el conciencia de que sus mejores cualidades han ser empleadas al servicio del prójimo” (art. 5). Combinar aprendizaje con servicio a la comunidad es posible a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio (en adelante APS). Esta metodología combina las finalidades anteriormente enunciadas, mediante la conexión de los contenidos curriculares con el desarrollo de un servicio voluntario a la comunidad (Madden, 2000). Una de las premisas de partida de la metodología de APS es considerar a los educandos, niños y jóvenes, como ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno. Para ello, se trata de articular el proceso de enseñanza aprendizaje en torno a un proyecto de servicio a la comunidad.

Existen múltiples definiciones sobre APS y múltiples experiencias desarrolladas bajo el mismo nombre. Incluso podríamos afirmar que existen muchas actividades de APS que se están realizando sin ponerles el nombre APS. Ahora bien, cuando tomamos conciencia de que una actividad desarrollada desde el centro educativo en conexión con la sociedad es APS, la sistematizamos y la planificamos, tiene mayor capacidad transformadora y de mejora en los resultados de aprendizaje.

Algunas de las definiciones frecuentes pueden resumirse en los siguientes enunciados:

- Aprender ayudando a los demás;
- Aprender a través de hacer un servicio a la comunidad;
- Hacer alguna cosa socialmente útil y aprender con esta experiencia.

También tenemos definiciones más formales, como la ofrecida por el *National and Community Service*, que lo define como un método por el que los estudiantes aprenden y se desarrollan participando activamente en un servicio organizado. O la que lo define como método educativo que entrelaza el aprendizaje basado en la experiencia con el servicio a la comunidad (*Points of Light Institute*); Por su parte el *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* de Cataluña, lo define como “actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los par-

“...participantes aprenden mientras trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.”

En definitiva, se trata de buscar la implicación del centro educativo con el entorno, provocando un cambio ante una situación identificada como problema a través de un proyecto de intervención en la realidad. Con ello, se obtiene una relación de suma positiva entre ambos componentes: el aprendizaje a través de la experiencia es mucho más consistente y la acción de servicio a la comunidad confronta al estudiante con la realidad y le da la oportunidad de ser un agente activo de cambio y transformación social.



Cuántas veces en muchas materias los y las estudiantes, y también los docentes, no tenemos claro el para qué de los contenidos de una determinada asignatura o de parte de ella. Se trata de buscar el sentido, pues cuando se le encuentra el sentido a lo que se debe estudiar, se presta más atención a ese aprendizaje, a esos retos que se están planteando. La acción de servicio a la comunidad ofrece múltiples razones para comprender por qué es necesario conocer y saber aplicar los conceptos. Además, la acción de servicio a la comunidad puede implicar el desarrollo de acciones que supongan una mejora para ese entorno. Esto es particularmente interesante si se trabaja con sectores vulnerables o en problemas de alto valor social. Por tanto, buscamos la integración de ambos componentes: la acción de servicio y el aprendizaje a través de la experiencia. Con ello se transforman ambos componentes: mejora el aprendizaje y mejora la sociedad en la que se desarrolla; añade valor a cada uno de ellos y crea nuevas cualidades educativas diferentes de las que cada uno de ellos posee individualmente.

Los fundamentos psicopedagógicos del APS se basan en el constructivismo social y en la pedagogía de Paulo Freire y de John Dewey con las teorías de *Aprender Haciendo*. Las

investigaciones realizadas en diferentes contextos han revelado impactos positivos en seis áreas (Furco, 2004):

- Desarrollo académico y cognitivo
- Desarrollo Cívico
- Desarrollo vocacional y profesional
- Desarrollo ético y moral
- Desarrollo personal
- Desarrollo social

El APS no es algo local sino que existe una red a nivel internacional de instituciones y entidades educativas que trabajan y promueven el APS. De hecho, como se suele decir, esto no es un invento, es un descubrimiento que muchas veces lo estamos aplicando sin ser conscientes que esa forma de aprendizaje vinculada con la sociedad es APS. Existen diferentes redes y formas de organización de APS; en la bibliografía pueden consultarse las páginas web de referencia tanto en España como a nivel internacional.

2. FORMAS DE RELACIÓN ENTRE EL CENTRO EDUCATIVO Y LA SOCIEDAD

El centro educativo forma parte del entorno en el que está inserto. Y existen diferentes modos de conexión con la sociedad. En la figura 2, pueden verse los diferentes escenarios de relación entre los centros educativos y la sociedad. Esto es un esquema clásico para ubicar el APS.

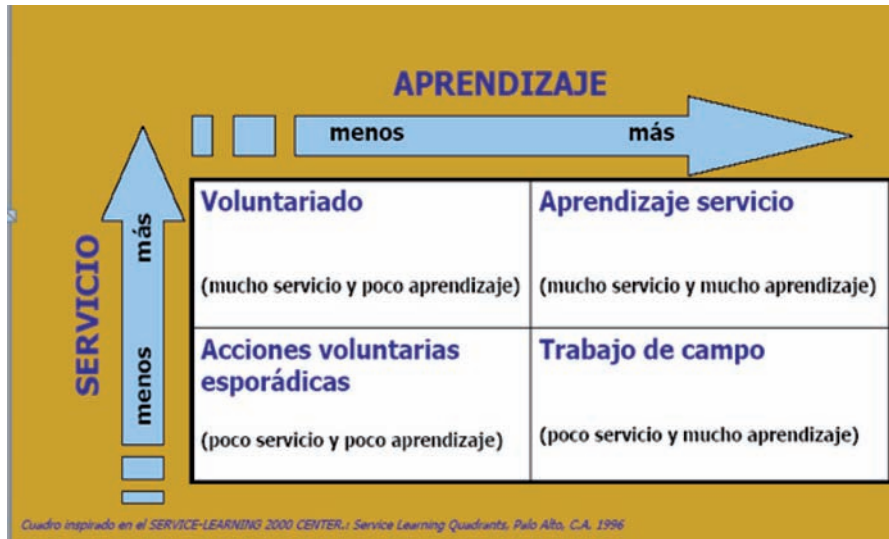


Figura 2. Cuadro del Aprendizaje Servicio.

Fuente: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya.

Podemos encontrarnos la situación de menor servicio y menor aprendizaje, que da lugar a acciones voluntarias esporádicas. Por ejemplo, pueden citarse determinadas campañas, como la de recogida de juguetes por navidad para donar a entidades sociales. Es una forma de conexión del centro educativo con la sociedad, pero de escaso impacto en el aprendizaje y en el servicio. También podemos enfrentarnos a situaciones de mucho servicio y poco aprendizaje, como es el caso del voluntariado. En tal caso, los estudiantes participan de los problemas de la sociedad

prestando un servicio a la misma y adquieren un aprendizaje que no está necesariamente vinculado con el currículum académico de los planes y programas de estudio. La tercera situación muy frecuente es la derivada del trabajo de campo en diferentes materias. En este caso, se invierte el orden entre el aprendizaje y el servicio. Se obtiene mucho aprendizaje de la sociedad sin ofrecer apenas un valor de servicio. Para el estudiante constituye una experiencia muy rica tener la oportunidad de aprender tomando contacto con la realidad. De hecho, hay habilidades, competencias y conocimientos que difícilmente se pueden adquirir sin ese contacto directo con la realidad. Sin embargo, ese aprendizaje se queda en el alumno y en el aula, pero no trasciende a la sociedad. Finalmente, está la situación de suma positiva en ambos polos: más aprendizaje y más servicio, que se produce cuando se conecta el programa de aprendizaje con unos objetivos y resultados en la sociedad y también en el marco de una o varias materias del plan de estudios. Esto es el APS.

Para que una experiencia de APS sea excelente, tenga éxito, se deben cumplir cinco requisitos básicos, como se ve en la figura 3.

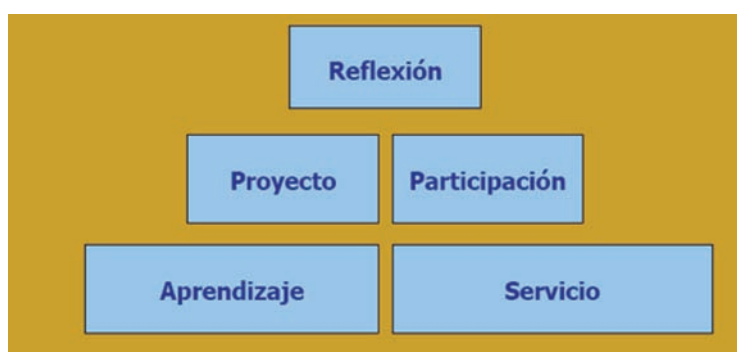


Figura 3. Requisitos para la aplicación del APS.
Fuente: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya.

En primer lugar, debe asentarse en un programa educativo, es decir, que esté conectado con los objetivos curriculares en el ámbito de la formación; en segundo lugar, es necesario que haya un servicio, es decir, que esté conectado con las necesidades reales del entorno. Además, y en tercer lugar, debe articularse a través de un proyecto en el que participen activamente los actores implicados, principalmente el estudiante como protagonista del proceso, el profesorado y la sociedad, en función del partenariado necesario para el proyecto; y finalmente, es fundamental que haya espacios de reflexión, porque si no la experiencia puede reproducir determinados tipos de paternalismo, filantropía, sin que se haya producido un verdadero sentido de lo que ha sido el proceso de intervención. Este proceso de reflexión sirve para la toma de conciencia de cuáles son los problemas y por qué se producen, qué consecuencias tiene desde un punto de vista de los derechos humanos.

3. APS Y LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN

Los expertos en APS tienden a conectarlo con los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, descritos por Jacques Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Aprender a conocer los retos y problemas sociales; las asociaciones y personas comprometidas con la sociedad o los elementos relativos a la temática que se trate. En suma,

aprender a conocer teniendo una visión más realista y comprensiva del mundo que vivimos. Mediante la educación estamos formando ciudadanos que van a tomar decisiones sobre los problemas y necesidades sociales, los retos que tiene y que tendrá la sociedad. Se trata de aprender a conocer y aprender a conocer desde dentro, siendo parte de aquello que se está haciendo.

Aprender a hacer implica “arremangarse”, ponerse a trabajar junto a otros. Esto supone la puesta en marcha de diferentes habilidades, de planificación, gestión, comunicación, evaluación, etc. Es preciso traspasar el muro del aula para que se pongan en juego y el estudiante pueda observarse en dicha situación. Ser consciente de lo que es capaz y de lo que debe mejorar. Se pueden entrenar previamente, pero para determinar cuándo esas competencias se han adquirido, es preciso el contacto con la realidad.

Aprender a ser implica el desarrollo de la autonomía personal, con el esfuerzo, la constancia, la autocrítica, así como la tolerancia a la frustración y la autoestima. Después de haber participado activamente en un proyecto y de haber superado el reto de llevarlo adelante, los y las estudiantes toman conciencia de su capacidad para enfrentarse a otras situaciones en el futuro que implican un alto grado de incertidumbre. En este proceso también se interiorizan un conjunto de valores como la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, el compromiso y la conciencia crítica, entre otros.

Aprender a convivir implica la capacidad para el trabajo en equipo, de dialogar, pactar, ceder, exigir, explicar, comprender, etc.

En nuestra experiencia de implantación de la metodología de APS en las prácticas externas los alumnos del grado universitario de Trabajo Social estamos observando cómo los estudiantes desarrollan estas competencias, puesto que es diferente diseñar un proyecto de intervención social en papel (el papel lo soporta todo, se suele decir) que explicar y defender delante de los responsables de un determinado programa o servicio el interés para diseñar una determinada acción, ejecutarla y evaluarla.

4. DE LA IDEA AL PROYECTO

La puesta en marcha de un proyecto de APS puede ser por iniciativa del centro educativo o de alguna organización de la sociedad. Lo importante es que ambos actores convergen para poner en marcha una actividad que trate de dar respuesta a una situación de necesidad. Existen ejemplos de proyectos orientados a necesidades sociales, culturales, medioambientales, etc. En la siguiente tabla se presentan algunas ideas de proyectos recogidas por el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya. La tipología de proyectos es amplia, tanto como la creatividad humana pueda imaginar, así como el tipo de actividades que los chicos y chicas pueden hacer, como señala Batlle (2012). Estas actividades pueden consistir en:

- Sensibilizar a la población:
- Colaborar en tareas logísticas
- Denunciar, defender y reivindicar
- Compartir saberes
- Ayudar a personas vulnerables
- Captar fondos para una causa

Tabla 9. Proyectos de Aprendizaje Servicio. Fuente: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya.

<p style="text-align: center;">MEDIO AMBIENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de ahorro energético • Reducción de residuos y reciclaje • Conservación y limpieza de entornos • Prevención contaminación • Protección de fauna y flora • Trazado de itinerarios 	<p style="text-align: center;">PROMOCIÓN DE LA SALUD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización y difusión de mensajes de salud • Promoción de estrategias y hábitos saludables • Ayuda a personas con problemas de salud • Recogida de fondos para causas de salud • Denuncia de malas condiciones de vida y salud
<p style="text-align: center;">PARTICIPACIÓN CIUDADANA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción del civismo • Información y comunicación • Intervención en tiempo libre y animación sociocultural • Difusión y promoción de la cultura • Interculturalidad... 	<p style="text-align: center;">PATRIMONIO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conservación del patrimonio • Recuperación de construcciones históricas • Difusión y fomento del patrimonio • Colaboración en proyectos arqueológicos
<p style="text-align: center;">INTERCAMBIO GENERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de la historia local "memoria viva" • Intercambio, ayuda mutua • Cooperación en proyectos comunes • Promoción de actividades intergeneracionales y de vida familiar 	<p style="text-align: center;">AYUDA PRÓXIMA A OTRAS PERSONAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, etc. • Personas con enfermedades • Personas víctimas de violencia o abusos • Personas con problemas de adicción • Personas en soledad o aislamiento • Personas con dificultades socioeconómicas • Personas inmigrantes
<p style="text-align: center;">SOPORTE A LA ESCOLARIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repaso escolar y ayuda en los deberes • Acompañamiento tutorial y orientación • Narración de cuentos • Dinamización de actividades lúdicas con planteamiento compensatorio • Acompañamiento a la inmersión lingüística 	<p style="text-align: center;">SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derechos humanos • Paz, desarme • Antirracismo • Cooperación internacional • Emergencias • Igualdad de género

El grado de complejidad del proyecto y de sus actividades, dependerá de cada iniciativa concreta, el nivel educativo de los estudiantes y la consolidación del proyecto en el entorno.

Un elemento clave es el trabajo en red con todos los actores implicados en el proyecto. Hay proyectos muy básicos, incluso que no trascienden las aulas del centro educativo, como por ejemplo, los relativos a la lectura de cuentos o apoyo escolar de los alumnos de cursos superiores a los más pequeños. Y otros que conciernen a un importante número de actores, como pueden ser la administración local; entidades sociales, empresas, medios de comunicación, etc. La red dependerá de la naturaleza y alcance del proyecto, que a su vez está relacionado con los niveles de integración curricular del APS. Pueden darse cuatro niveles de integración curricular, como señala Flor Cabrera (2009):

Nivel 1. Extracurricular: cuando la actividad no está conectada a ninguna materia específica. En este caso se aproxima más a acciones de voluntariado.

Nivel 2. Unidad Curricular: por ejemplo en una asignatura del plan de estudios.

Nivel 3. Curso obligatorio/optativo, que esté organizado en torno a un proyecto previamente articulado.

Nivel 4. Integrado en el centro, como parte de la política y filosofía educativa del centro.

La puesta en marcha del proyecto APS recorre las fases de todo proyecto de intervención en la realidad. Como se ve en la figura 4:

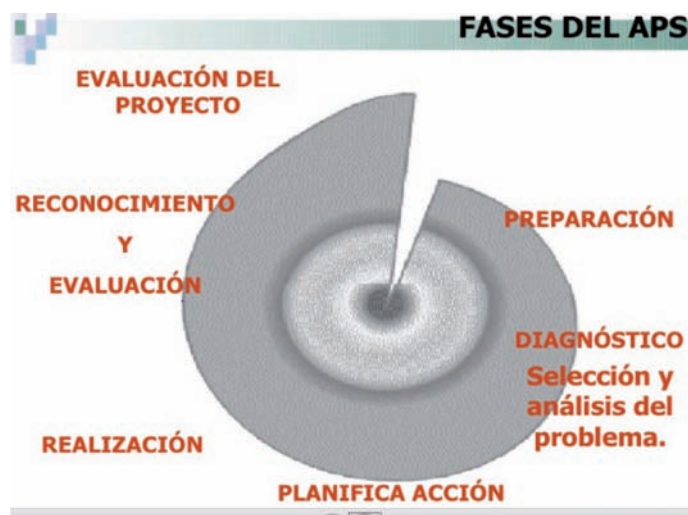


Figura 4. Fases de un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Fuente: Flor Cabrera (2009).

Estas fases van desde la preparación inicial y toma de contacto entre los actores clave en el proyecto, y toma de decisión a favor de iniciar una experiencia de APS. A partir de ahí se desencadena una serie de fases, que recorren en espiral los diferentes pasos del ciclo de proyecto: diagnóstico, planificación, realización y evaluación.

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CÍVICO-SOCIAL

5.1. Concepto de competencia como objeto de aprendizaje

Una competencia es una pericia, una aptitud una idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado con una buena actuación, un buen ejercicio. Por tanto la capacidad para el buen desempeño, para operar *competentemente* (Casanova, 2012: 16)

Formar individuos competentes significa querer conseguir que las personas sepan actuar de manera pertinente en cada contexto en el que se encuentren, movilizandolos tanto recursos personales como las redes de las que dispongan. Un objetivo de aprendizaje es un enunciado que capta específicamente los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que deben mostrar los alumnos tras la capacitación. Los objetivos deben ser claros, concisos, específicos, medibles y acordes con las necesidades (vid. Tabla 10).

Tabla 10. Objetivos de aprendizaje eficaces. Fuente: ACNUDH, 2010, 62.

Quién cambiará	Los alumnos a quienes va dirigida la clase
Qué cambiará	Los conocimientos, las aptitudes y actitudes de los alumnos
Cuándo cambiará	Plazo de tiempo para contrastar los cambios (por ejemplo, tras finalizar el trimestre, el curso, etc.)
Hasta qué punto habrá cambios	Los tipos de cambios previstos o el grado de cambio

Mediante la competencia cívico-social queremos favorecer la comprensión de la realidad social en que se vive, la cooperación, la convivencia, el ejercicio de la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como la asunción de compromisos para contribuir a su mejora. En ellas se integran conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.



El dominio de la competencia permite la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de esta realidad aludida exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esta realidad. Significa entender la sociedad en permanente proceso de cambio y evolución, los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter global, además de mostrar comprensión hacia la aportación que las diferentes culturas han hecho al progreso de la humanidad, disponiendo de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, la competencia cívico-social encierra el ejercicio de la ciudadanía, que supone disponer de habilidades para participar activa y responsablemente en la vida cívica. Significa aceptar, construir y practicar las normas de convivencia en consonancia con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos y defender los derechos de los demás.

Si se comprende esta competencia se comprende la realidad social en la que se vive, se afronta la convivencia y los conflictos empleando un código ético basado en valores y prácticas democráticas. Ejerciendo la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones (Casanovas, 2012: 74).

5.2. Cómo evaluar competencias

La evaluación es un componente ineludible de todo proyecto educativo. Y se debe llevar a cabo con la finalidad de mejorar los resultados, optimizar el proceso de ejecución y, si fuera necesario, reconsiderar los objetivos propuestos (Gento, 2002: 242). Por lo tanto es una evaluación formativa que contribuye a la valoración de todo el proyecto y de sus integrantes en sus diferentes fases.

La evaluación debe ser inherente al desarrollo del propio proyecto. Evaluando tanto las propias fases como los resultados obtenidos. Se trata de comprobar cómo se van ajustando las actividades diseñadas según los objetivos propuestos y la programación establecida.

Con la evaluación se valoran:

- la capacidad de realización, de adaptación al medio y contexto en el que se mueven los individuos evaluados.
- sus habilidades, sus actitudes
- el saber hacer y
- el saber interactuar con otros individuos, con grupos y con comunidades

La evaluación es el componente fundamental de todo proceso de aprendizaje, puesto que pretende optimizar el proceso de ejecución llevado a cabo. Y se evalúa a través de diferentes instrumentos o herramientas con pruebas o evidencias de lo realizado.

La evaluación de las competencias conlleva un proceso articulado en diferentes fases (vid. Figura 5).

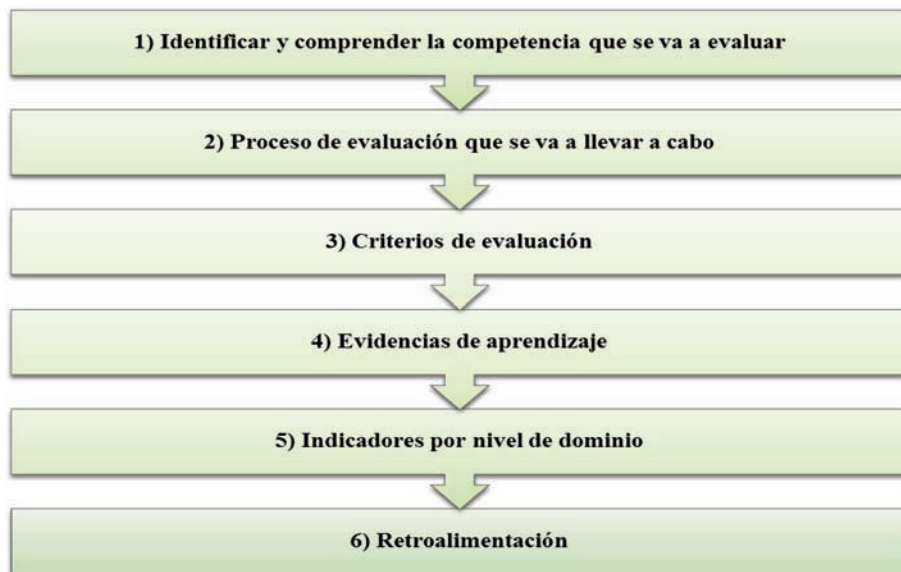


Figura 5: Proceso de evaluación de competencias. Fuente: Elaboración propia.

Habrá que tener en cuenta qué conocimientos, actitudes y aptitudes están enmarcadas en la competencia cívico-social: vid. la tabla 8 de la parte I.

Por ello será imprescindible marcar *qué se va a evaluar* para conseguir buenos ciudadanos, participativos y con compromiso social. Una buena evaluación requiere precisión en la elección del tipo de acción vinculada con cada objetivo del aprendizaje de los alumnos y que el evaluador deberá tener en cuenta. Se deben evitar el uso de palabras ambiguas o abstractas como: saber, conocer, comprender, ser consciente, etc.

Tabla 11. Pautas para establecer los objetivos de aprendizaje. Fuente: ACNUDH, 2010: 63.

Conocimientos	Enumerar Explicar Describir	Explicar Decir Identificar	
Aptitudes	Aplicar Comparar Construir Crear	Decidir Desarrollar Demostrar Examinar	Implementar Planificar Seleccionar Resolver
Actitudes	Observando el comportamiento, se pueden compaginar actitudes con acciones, por ejemplo: Demostrar respeto por los compañeros de su clase, aprendiéndose su nombre y pidiéndoles su opinión		

También deberá tenerse en cuenta *en qué espacio* se va a desarrollar el proyecto para después evaluarlo:

- En el de una asignatura, en el de un tema (longitudinal) o
- En el marco de varias asignaturas (transversal).

Para ello se diseñarán instrumentos que midan lo conseguido.

5.4. Instrumentos de evaluación

Entre los instrumentos de evaluación destacan: los indicadores, las escalas dinámicas y las rúbricas.

Indicadores: deben explicitar de manera clara y concisa lo que se quiere medir, para diagnosticar una situación, comparar realidades o situaciones, eventos, desarrollar proyectos, análisis de problemáticas, etc.

Los indicadores son señales que muestran el nivel de dominio en el cual se desarrolla una competencia a partir de los criterios. Para cada criterio se establecen indicadores en cada nivel que permitan su evaluación. A fin de evaluar el proceso de desarrollo de las competencias, se han establecido niveles de desarrollo o de dominio para establecer los logros de aprendizaje.

La evaluación deberá servir para permitir identificar las diferencias existentes entre los resultados planteados y obtenidos como base para la toma de decisiones, fijar el rumbo y unir esfuerzos de los diferentes agentes implicados para la consecución de las metas propuestas.

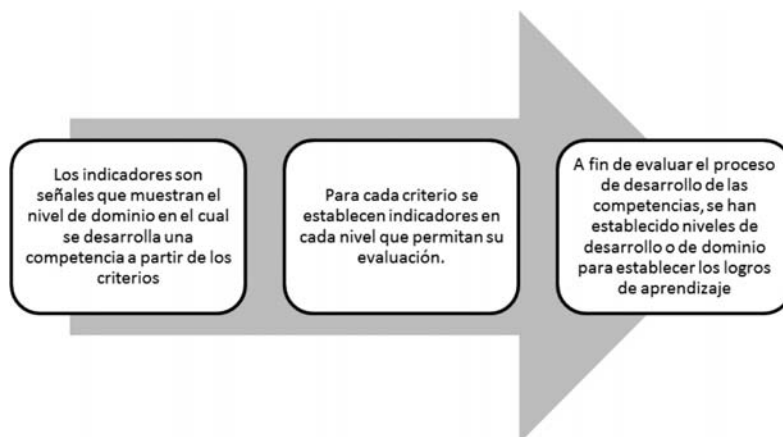


Figura 6. Indicadores según el dominio. Fuente: Cano *et al.*, 2011.

Escala dinámicas: ayudan a definir la relación entre sujeto y objeto. Se mide a partir de conductas o de declaraciones verbales que el sujeto pueda realizar. Podemos medir actitudes, situaciones, predisposiciones, etc.

A continuación se presentan dos ejemplos.

Tabla 12. Escala dinámica. Fuente: Cano *et al.*, 2011.

Categoría de la competencia	1º	2º	3º	4º	5º
Piensa crítica y reflexivamente					
Se expresa y comunica					
Aprende de forma autónoma					
Trabaja de forma colaborativa					
Participa con responsabilidad en la sociedad					

Tabla 13. Escala de compromiso cívico. Fuente: Arbues *et al.*, 2012: 69.

Responde a las afirmaciones de acuerdo con la siguiente escala de valores:

Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo	
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
1	2	3	4	5	
1.- Animo y ayudo a mis compañeros a superar sus dificultades.	1	2	3	4	5
2.- Si alguien fuma en un bar, una tienda o en el autobús le indico que está prohibido.	1	2	3	4	5
3.- Cuando necesito algo o tengo un problema, acudo a mis amigos a pedir ayuda sin que me dé apuro.	1	2	3	4	5
4.- Si alguien expresa opiniones con las que estoy totalmente en desacuerdo, se lo hago saber y le expongo mis razones.	1	2	3	4	5
5.- Si me piden algo que no me parece bien, digo que no sin rodeos.	1	2	3	4	5
6.- Tengo conciencia de cómo soy y me reconozco distinto a los demás.	1	2	3	4	5
7.- Cuando no entiendo algo en clase pregunto sin que me dé vergüenza.	1	2	3	4	5
8.- Si alguien me gana en una competición deportiva, le felicito al terminar.	1	2	3	4	5
9.- Cuando en un grupo hablan mal de un amigo que no está lo defiendo aún en contra de la opinión de la mayoría.	1	2	3	4	5
10.- Si alguien opina lo contrario que yo, soy capaz de escucharlo sin interrumpir hasta que acaba.	1	2	3	4	5
11.- Cuando me equivoco reconozco mi error y pido disculpas.	1	2	3	4	5
12.- Si un amigo me hace una faena, le manifiesto mi disgusto superando el enfado o la rabia que me produce.	1	2	3	4	5
13.- Confío en la responsabilidad de los políticos.	1	2	3	4	5
14.- Cuando estoy enfadado, espero a que se me pase antes de pagarlo con quien no tiene la culpa.	1	2	3	4	5
15.- Aunque no esté de acuerdo con mis padres, acepto las normas que me ponen en casa.	1	2	3	4	5
16.- Si creo que puedo aportar Ideas en una reunión lo hago, me gusta colaborar y ayudar a los demás.	1	2	3	4	5
17.- Si un compañero se lleva las deportivas de otro y me pide que no le chive, me niego.	1	2	3	4	5
18.- Me identifico con los valores y las costumbres de mi país siempre que defiendan la dignidad humana.	1	2	3	4	5
19.- Cuando me ofrecen algo que realmente me gusta, lo agradezco mucho.	1	2	3	4	5

20.- Si alguien me pide disculpas sinceras por algo que me molestó mucho, las acepto.	1	2	3	4	5
21.- Si una o varias personas rompen y destroran cosas de los demás para divertirse, lo denuncio aunque tema represalias o me tomen por chivato.	1	2	3	4	5
22.- Creo que participar y colaborar en asociaciones sociales, políticas o religiosas es un modo de mejorar la sociedad.	1	2	3	4	5
23.- Si alguien me dice que molesto al hablar tan alto en la biblioteca, dejo de hacerlo y pido disculpas.	1	2	3	4	5
24.- Cuando algo es importante y cierto, lo digo aunque moleste a otras personas.	1	2	3	4	5
25.- Si alguien me gasta una broma graciosa, la acepto y me río con los demás.	1	2	3	4	5
26.- En una situación de discusión, enfado o conflicto procuro ponerme en el lugar del otro para comprenderle.	1	2	3	4	5
27.- Si en el autobús veo una mujer embarazada o a una persona mayor, le cedo el asiento.	1	2	3	4	5

Rúbricas: son matrices de valoración, son instrumentos utilizados para medir el desempeño de los aprendices en el desempeño de una tarea concreta. Son herramientas especialmente adecuadas y útiles, por tanto, para evaluar competencias. Suele tener el formato de una tabla con un listado de criterios graduados en unos niveles de calidad en su cumplimiento. La clasificación suele ser:

- Excelente-satisfactorio-satisfactorio con recomendaciones-necesita mejorar;
- Muy competente-competente-aceptable-no aceptable;
- Supera el estándar- cumple el estándar-se aproxima al estándar-por debajo del estándar;
- Excelente-bueno-regular-malo;

Tabla 14. Rúbrica para evaluar una actividad de Taller. Aspecto preparación de la sesión.
Fuente. Del Pozo, 2012: 62.

Criterio	Muy competente	Competente	Aceptable	No aceptable
Material	El material está preparado de tal forma que no falta ningún elemento a lo largo de la sesión	Casi todo el material está preparado de tal forma que faltan poco elementos a lo largo de la sesión	Parte del material está preparado. En alguna ocasión se debe interrumpir la sesión, aunque sea por un espacio breve de tiempo, para buscar algún tipo de elemento.	La mayor parte del material no está preparado. La sesión se debe interrumpir varias veces, aunque sea por espacios breves de tiempo para buscar algún tipo de elemento.
Espacio	El espacio está preparado para disfrutar de la actividad. En caso necesario, todas las actividades se adaptan para que se puedan desarrollar en el espacio previsto	El espacio está más o menos preparado para disfrutar de la actividad. En caso necesario, la mayoría de las actividades se adaptan para que se puedan desarrollar en el espacio provisto	El espacio está poco preparado para disfrutar de las actividades. Algunas actividades se adaptan para que se puedan desarrollar en el espacio previsto, pero otras no pueden realizarse completamente porque no se han adaptado al espacio de manera adecuada.	El espacio no está preparado para disfrutar de la actividad. La mayoría de las actividades no se adaptan para que se puedan desarrollar en el terreno previsto

El uso de la rúbrica supone:

- Descubrir cualitativamente los distintos niveles de logro que el alumno debe alcanzar;
- Permiten que los estudiantes conozcan detalladamente los criterios de evaluación;
- Reducen subjetividad en la evaluación;
- Ajustan las expectativas al dejar claros los resultados de aprendizaje y la manera en que se pueden alcanzar;
- Indican con claridad al alumnado sus fortalezas y debilidades de modo que pueden hacer un mejor trabajo en la siguiente actividad. (Del Pozo, 2012: 69).

CONCLUSIONES

La expansión de la ciudadanía es una condición del éxito de una sociedad y de la satisfacción de sus aspiraciones. Por este motivo, el Ministerio de Educación peruano ha asumido con grandes dosis de realismo que “educar para la ciudadanía democrática e intercultural es en el Perú una necesidad impostergable, como lo ha sido para otros países de Latinoamérica y el mundo. Sin duda, la escuela es un lugar privilegiado para fortalecer la formación ciudadana de los y las estudiantes, porque es allí donde en el día a día se convive, se participa y se delibera sobre los problemas cercanos a todos y todas. Pero es necesario que estos procesos sean orientados y desarrollados con metodologías y estrategias que permitan a los estudiantes fortalecer sus competencias ciudadanas” (Ministerio de Educación de Perú, 2013: 16).

En este sentido, si hubiera que condensar los contenidos de la competencia cívica-social, no dudaríamos en restringirlos a la enseñanza de los derechos humanos. Esta materia debiera constituir el núcleo de la competencia cívico-social por dos razones esenciales: la primera porque es el mejor medio para impulsar un verdadero desarrollo humano que devuelva todo su protagonismo a los ciudadanos; un desarrollo preocupado por los resultados necesarios para mejorar la vida de las personas, pero también por la mejora de los procesos. Solo una correcta apropiación cultural de los derechos humanos puede garantizar un espacio protegido en el que los grupos favorecidos no puedan monopolizar los procesos, las políticas y los programas de desarrollo. Dar a las personas la capacidad de reivindicar de forma jurídicamente obligatoria que determinados titulares de deberes proporcionen servicios de salud apropiados o enseñanza primaria gratuita y obligatoria (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13) les proporciona mayor capacidad de acción que apoyarse solamente en las “necesidades” u observar el elevado rendimiento económico que tienen las inversiones en educación, por ejemplo. La segunda razón por la que priorizar la enseñanza de los derechos humanos, claro reflejo de la anterior, no es otra que la de recordar que constituye una de las finalidades esenciales del derecho a la educación y es una exigencia de la ley de educación peruana. Ahora bien, debe tratarse de una enseñanza-aprendizaje significativa, que haga a los alumnos capaces de comprender, ejercer, defender y promover los derechos humanos propios y de los demás.

RESUMEN

La educación tiene por finalidad no solo formar en conocimientos, sino sobre todo formar ciudadanos preocupados por la mejora del mundo que les rodea, de ahí la importancia de incorporar la competencia social y cívica en los currículos formativos, en todos los niveles educativos.

En la primera parte del capítulo se expone la relevancia de esta competencia curricular para lograr una democracia de ciudadanos, inclusiva, intercultural y participativa. Puesto que consolidar la democracia es un proceso, no un acto aislado, y por tanto precisa de ciudadanos formados, capaces de conocer, reconocer y reclamar el marco de derechos y obligaciones desde un enfoque de derechos humanos. Se describe el concepto de ciudadanía y las dimensiones de la competencia cívico-social, destacando que su objeto es preparar a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

La segunda parte del capítulo se ocupa de los aspectos metodológicos, para abordar el proceso de enseñanza de aprendizaje de la competencia. Se opta por el Aprendizaje Servicio como estrategia educativa que conecta los contenidos curriculares con el desarrollo de un servicio a la comunidad. Una de las premisas de partida de la metodología de APS es considerar a los educandos, niños y jóvenes, como ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno. Se define la metodología y se presentan algunos ejemplos de áreas de actividad donde es factible conectar el proceso educativo con el compromiso social, y con ello reforzar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la competencia.

La tercera parte del capítulo se ocupa de la evaluación, como componente ineludible de todo proyecto educativo. Con ello se trata de mejorar los resultados, optimizar el proceso de ejecución y, si fuera necesario, reconsiderar los objetivos propuestos. Se explica el proceso de evaluación de competencias que es diferente a la evaluación de contenidos y se presentan, a modo de ejemplo, algunos instrumentos de evaluación de la competencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUDH (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos) (2010): *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos. Manual para educadores en derechos humanos*. Ginebra: Naciones Unidas. <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>>.
- ACNUDH, (2004): *ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCChapter1sp.pdf>> (Fecha de consulta: 01/2014).
- ACNUDH, (2006). *Preguntas Frecuentes sobre El Enfoque de Derechos Humanos en la Cooperación para el Desarrollo*, Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>> (Fecha de consulta: 01/2014).
- AGUILAR CAVALLÓ, G. (2010): "Derechos fundamentales-Derechos humanos: Una distinción válida en el siglo XXI?". *Boletín mexicano de derecho comparado*, 127, pp. 15-71. <<http://www.ejournal.unam.mx/bmd/bolmex127/BMD000012701.pdf>> (Fecha de consulta: 01/2014).
- ARBUÉS, E. y AL. (2012): *La competencia social y cívica. Guía didáctica*. Guía didáctica. Educación secundaria. Pamplona.
- BATLLE, R. (2012): *Aprendizaje Servicio. Educación para una ciudadanía solidaria*. <<http://www.slideshare.net/rbatlle/aprendizajeservicio-una-experiencia-educativa-innovadora>>.
- CABRERA, F. (2009): *Responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio*. <<http://www.slideshare.net/florcabrera/responsabilidad-social-universitaria-y-aprendizaje-servicio>>.
- CANO, S. T. et al. (2011): *Análisis de competencias en el área de ciencias básicas*. México: Instituto Tecnológico de Celaya.
- CASANOVAS, M. A. (2012): *La evaluación de competencias*. Madrid: La Muralla.

- COMISIÓN EUROPEA (2007): *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>> (Fecha de consulta: 01/2014).
- DEL POZO, J. A. (2012): *Competencias profesionales*. Madrid: Narcea.
- DELORS, J. (coord.) (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- FERNANDEZ, A. (2004): *Educación: un enfoque basado en los derechos humanos*. <http://www.cuhd.org/fernandez/doc/Conference_Club_de_rome_final.pdf>. (Fecha de consulta: 10/1/2014)
- FURCO, A. (2004): *El impacto educativo del aprendizaje-servicio*. Ponencia en el VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- HAURIUO, A. (1971): *Derecho constitucional e instituciones políticas*. Barcelona: Ariel.
- HEATER, D. (2007): *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza.
- INTERMÓN OXFAM, (2005): *Informe Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas*. <<http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/Art.ciudadania-global-1.pdf>> (Fecha de consulta: 01/2014).
- MADDEN, S. J. (ed.) (2000): *Service learning across the curriculum. Case applications in higher education*. Lanham: University Press of America.
- MARSHALL, T. H. (1965): "Citizenship and Social Class". En T. H. MARSHALL (comp.): *Class, Citizenship and Social Development*, Nueva York-Garden City: Doubleday 1949.
- MAZZARELLI, S. (2011): "Un enfoque de la educación basado en los Derechos Humanos: Oportunidades y Desafíos en el Mundo Salesiano". En *Educación en y para los Derechos Humanos: III Congreso de Educación Salesiana* (2011. Santo Domingo).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2013): *Rutas del aprendizaje: Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- NAVAL, C. Y LASPALAS, J. (eds.) (2006): *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinaria*. Pamplona: EUNSA. <<http://site.ebrary.com/lib/bibliotecaunav/docDetail.action?docID=10268803>>.
- PASSERIN D' ENTREVES, A. (2001): *La noción de Estado*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2005): *Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Civitas.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (1990): *Informe sobre Desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer Mundo. <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/1007/original/Informe_sobre_Desarrollo_Humano_1990.pdf> (Fecha de consulta: 01/2014).
- PNUD (2004): *Informe sobre Desarrollo Humano 2004: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Barcelona: Mundi-Prensa. <<http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2004>> (Fecha de consulta: 01/2014).
- PNUD (2004): *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, 2ª ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. <<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/democracy/costarica/docs/PNUD-seminario.pdf>> (Fecha de consulta: 12/2013).

- RAYA, E. y CAPARRÓS N. (2014): *Manual de las prácticas externas y del trabajo fin de grado. Experiencia de la Aplicación de Aprendizaje Servicio*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- SEN, A. (2000): *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- TOMASEVSKI, K. (2004): *Manual on rights-based education, global human rights requirement made simple*. Bangkok: UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135168e.pdf>>.
- UNICEF y UNESCO (2008): *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Paris: UNICEF. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>> (Fecha de consulta: 01/2014).

RECURSOS DE INTERÉS

- ACNUDH, (2012): *20 claves para conocer y comprender mejor los derechos humanos*. México: Naciones Unidas. <<http://www.hchr.org.mx/files/doctos/Libros/2011/20clavesOK.pdf>>.
- ACNUDH, (2008): *Trabajando con el Programa de las Naciones Unidas en el ámbito de los Derechos Humanos. Un manual para la sociedad civil*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. <http://www.ohchr.org/EN/AboutUs/CivilSociety/Documents/OHCHR_Handbook_SP.pdf>.
- ACNUDH: *Publicaciones y recursos* [página web]. <<http://www.ohchr.org/SP/PublicationsResources/Pages/Publications.aspx>>.
- ACNUR: *Publicaciones sobre Pueblos Indígenas* [página web]. <<http://www.acnur.org/t3/pueblos-indigenas/publicaciones/>>
Web de ANUR con documentos e información de los pueblos indígenas.
- ACNUR. *Recursos educativos* [página web]. <<http://www.eacnur.org/recursos-educativos-didactico>>.
Agencia de la ONU para los refugiados. Campañas educativas gratis para colegios e institutos.
- FUNDACIÓN CIUDADANÍA: *30 derechos de ciudadanía* [blog]. <<http://30derechos.fundacionciudadania.es/>>.
El propósito final de esta web es aprovechar las tecnologías 2.0 para facilitar el intercambio de información, experiencias y conocimientos de las entidades aliadas con este proyecto, impulsar una comunidad virtual y de redes sociales entorno a la Educación de los Derechos Humanos y Cultura de Paz, ofrecer noticias y agenda de eventos de la comunidad virtual, realizar debates, vídeo-foros, conferencias temáticas IP, desarrollar recursos en la web como los materiales existentes adaptados a fácil lectura de la Declaración Universal de los Derechos Humanos o de Cultura de Paz, impulsar y facilitar el aprendizaje y programas en línea sobre los Derechos Humanos y Cultura de Paz.
- FUNDACIÓN LUIS VIVES: *Participación ciudadana* [página web]. <http://www.fundacionluisvives.org/temas/participacion_ciudadana/index.html>
Web sobre qué es la participación social y sobre diferentes iniciativas españolas y europeas relacionadas con esta temática.
- INJUVE (Instituto de la Juventud): *Programa europeo juventud en acción* [página web]. <http://www.juventudenaccion.injuve.es/opencms/opencms/programa/?__locale=es>
Es una iniciativa promovida por la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y los estados Miembros de la Unión Europea que se desarrollará durante el periodo 2007-2013.El

programa se articula en torno a cinco acciones orientadas a promover la participación de jóvenes.

National Service.org [página web]. <<http://www.nationalservice.org/>>.

Organismo nacional creado en Estados Unidos dedicado a construir una cultura de la ciudadanía, del servicio y de la responsabilidad. Entre las diferentes acciones acometidas destacan aquellas destinadas a implantar la metodología del *Service-learning* en las escuelas.

NACIONES UNIDAS: *Recursos pedagógicos sobre la Declaración Universal de Derechos Humanos* [página web]. <<http://www.un.org/es/documents/udhr/pedagogy.shtml>>.

Página web en la que aparece el texto de la DUDH y recursos pedagógicos.

NACIONES UNIDAS: *pueblos indígenas* [página web]. <<http://www.un.org/es/globalissues/indigenous/>>.

Web de la ONU con documentos e información de los pueblos indígenas.

Oxfam Intermón [página web]. <<http://www.intermonoxfam.org>>.

ONG que ofrece propuestas para trabajar valores de solidaridad.

Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global [página web]. <<http://www.ciudadaniaglobal.org/>>.

Grupo de docentes que trabaja cooperativamente para cambiar creencias, prácticas y políticas en las personas y en las instituciones. Incluye recursos y experiencias educativas.

UNESCO: *Democracy and citizenship* [página web]. <<http://en.unesco.org/themes/democracy-and-global-citizenship>>.

Web de la UNESCO con recursos, informes y materiales.

UNICEF: *La juventud opina* [blog]. <<http://www.voicesofyouth.org/es>>

Es un espacio web promovido por UNICEF en el que los jóvenes pueden expresar su opinión sobre cuestiones relativas a los derechos humanos. También ofrece recursos que informan. También sobre diferentes realidades relacionadas con los derechos humanos:

Sobre Aprendizaje-Servicio

Aprentatge servei [página web]. <<http://www.aprenentatgeservei.org/>>.

Página web del Centro de Aprendizaje Servicio de Cataluña.

Red española de Aprendizaje-Servicio <<http://aprendizajeservicio.net/>>

Red Ibero-americana de Aprendizaje-servicio [página web]. <<http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>>.

Roser Batlle [blog]. <<http://roserbatlle.net/>>.

Blog de Roser Batlle, promotora del Aprendizaje Servicio en España.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY: *Graduate School Of Education. Research* [página web]. <<http://www-gse.berkeley.edu/research/slc/index.html>>.

Zerbikas Fundacioa [página web]. <<http://www.zerbikas.es/es/enlaces.html>>

Página web de la Fundación de Aprendizaje Servicio del País Vasco.



www.fundacion.unirioja.es